

Jugendarbeit im Kontext von Web 2.0

– eine medienpädagogische Praxisforschungsstudie

Dissertation

zur Erlangung des Grades einer Doktorin der Philosophie (Dr. phil.)
der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg

vorgelegt von Verena Ketter, geb. in Gießen

Darmstadt 2015

Erstgutachter: Prof. Dr. Horst Niesyto, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg
Zweitgutachter: Prof. Dr. Franz Josef Röhl, Hochschule Darmstadt

Datum der mündlichen Prüfung: 17. Dezember 2014

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis	7
1. Einleitung	9
2. Forschungsgegenstand, Forschungsfragen und Forschungsphasen	13
2.1 Forschungsgegenstand und Forschungsdesiderat	13
2.2 Forschungsfragen	15
2.3 Forschungsphasen.....	16
3. Web 2.0 – Prinzipien und Nutzungspraktiken Jugendlicher.....	25
3.1 Web-2.0-Prinzipien	25
3.2 Web 2.0 und Jugendliche.....	28
4. Jugendarbeit – in Theorie und Praxis	34
4.1 Jugendarbeit im Wandel.....	39
4.1.1 Zur Entstehungsgeschichte der Jugendarbeit.....	39
4.1.2 Gesellschaftliche Veränderungsprozesse und deren Gesellschafts- sowie Wirtschaftskonzepte.....	43
4.1.3 Auswirkungen des strukturellen Wandels auf Jugendliche.....	48
4.1.3.1 Soziale Ungleichheit und Bildung.....	49
4.1.3.2 Von der Ganztagschule über die (dezentrierte) Ganztagsbildung zur Bildungslandschaft.....	53
4.2 Neuere Theorien der Jugendarbeit	62
4.2.1 Lebensweltorientierung.....	62
4.2.2 Sozialraumansatz.....	68
4.2.3 Genderansatz	81
4.3 Aufgaben der Jugendarbeit	88
4.3.1 Identitätsbildung	88
4.3.2 Partizipation.....	93
4.4 Methoden.....	103
4.4.1 Aufsuchende Arbeit.....	107
4.4.2 Peer Education	111
4.5 Professionelles Handeln.....	117
5. Medienpädagogik – in Theorie und Praxis.....	126
5.1. Begriffe und historische Entwicklung.....	127
5.2 Aktive Medienarbeit	130
6. Methodische Konzeption	140
6.1 Methodologische Überlegungen und Verortung	140
6.1.1 Praxisforschung.....	140
6.1.2 Ethnografie	145
6.2 Methoden der Datenerhebung und Auswertungsstrategien	152
6.2.1 Fragebogen.....	152
6.2.2 Teilnehmende Beobachtung.....	153
6.2.3 Einzel- und Gruppengespräche.....	159
6.2.4 Eigenproduktionen mit Medien	162
6.2.5 Datenkorpus	165
6.2.6 Rolle der Forscherin	166
7. Projektportraits	168
7.1 „medien-street-art“.....	169
7.1.1 Entstehungskontext.....	169

7.1.2 Konzept	170
7.1.3 Beteiligte Akteure	172
7.1.4 Projektbeschreibung	174
7.1.5 Detailanalyse	177
7.1.5.1 Inputs	177
7.1.5.2 Aufgreifen von und Umgang mit Inputs	187
7.1.5.3 Zum Erwerb und zur Anwendung vorhandener Kompetenzen	188
7.1.5.4 Sozial-kommunikative Prozesse zwischen Jugendlichen	190
7.1.5.5 Sozial-kommunikative Prozesse zwischen Jugendlichen und pädagogischen MitarbeiterInnen	193
7.1.5.6 Lernarrangements	198
7.1.6 Zusammenfassung	203
7.2 ‚WI4YOU‘	206
7.2.1 Entstehungskontext	206
7.2.2 Konzept	207
7.2.3 Beteiligte Akteure	211
7.2.4 Projektbeschreibung	215
7.2.5 Detailanalyse	217
7.2.5.1 Inputs	217
7.2.5.2 Aufgreifen von und Umgang mit Inputs	223
7.2.5.3 Zum Erwerb und zur Anwendung vorhandener Kompetenzen	224
7.2.5.4 Sozial-kommunikative Prozesse zwischen Jugendlichen	224
7.2.5.5 Sozial-kommunikative Prozesse zwischen Jugendlichen und pädagogischen Mitarbeiterinnen	226
7.2.5.6 Lernarrangements	228
7.2.6 Zusammenfassung	234
7.3 ‚Das Event‘	237
7.3.1 Entstehungskontext	237
7.3.2 Beteiligte Akteure	239
7.3.3 Konzept	243
7.3.4 Projektbeschreibung	247
7.3.5 Detailanalyse	252
7.3.5.1 Inputs	252
7.3.5.2 Aufgreifen von und Umgang mit Inputs	260
7.3.5.3 Zum Erwerb und zur Anwendung vorhandener Kompetenzen	262
7.3.5.4 Sozial-kommunikative Prozesse zwischen Jugendlichen	265
7.3.5.5 Sozial-kommunikative Prozesse zwischen Jugendlichen und pädagogischen Mitarbeiterinnen	268
7.3.5.6 Lernarrangements	271
7.3.6 Zusammenfassung	276
7.4 ‚Ich, das Leben & die Liebe‘	279
7.4.1 Entstehungskontext	279
7.4.2 Konzept	280
7.4.3 Beteiligte Akteure	283
7.4.4 Projektbeschreibung	286
7.4.5 Detailanalyse	289
7.4.5.1 Inputs	289
7.4.5.2 Lernarrangements	293
7.4.6 Zusammenfassung	295
7.5 ‚Web 2.0 Guides‘	297
7.5.1 Entstehungskontext	297
7.5.2 Konzept	298
7.5.3 Beteiligte Akteure	301
7.5.4 Projektbeschreibung	308
7.5.5 Detailanalyse	315
7.5.5.1 Inputs	315

7.5.5.2 Sozial-kommunikative Prozesse zwischen Jugendlichen: Peer Education.....	324
7.5.5.3 Sozial-kommunikative Prozesse zwischen Jugendlichen und pädagogischen MitarbeiterInnen	327
7.5.5.6 Lernarrangements	331
7.5.6 Zusammenfassung	351
8. Zusammenfassung: Kristallisationspunkte für die medienpädagogische Praxis und Forschung	354
8.1 Übergreifende Darstellung und Diskussion der zentralen Befunde.....	354
8.1.1 Medienbildung.....	354
8.1.2 Sozialraum	358
8.1.3 Partizipation.....	367
8.1.4 Professionelles Handeln.....	371
8.2 Methodenreflexion	374
8.2.1 Teilnehmende Beobachtung.....	374
8.2.2 Einzel- und Gruppengespräche.....	375
8.2.3 Eigenproduktionen mit Medien	378
9. Schlusswort	384
Abbildungsverzeichnis	386
Verzeichnis der Grafiken.....	390
Verzeichnis der Tabellen.....	390
Literaturverzeichnis.....	391
Verzeichnis über den Anhang auf DVD¹.....	428
Lebenslauf	429

¹ Zur Einsicht kann die DVD bei der Autorin bestellt werden: vketter@web.de

Abkürzungsverzeichnis

Abb.	Abbildung
bilderclip01_ich.avi	mediale Eigenproduktion: Datei ‚bilderclip‘ Nr. 01 aus dem Praxisforschungsprojekt ‚Ich, das Leben & die Liebe‘ im Anhang
Ders.	Derselbe
Dies.	Dieselben
handclip_webguides.avi	mediale Eigenproduktion: Datei (handyclip) aus dem Praxisforschungsprojekt ‚Web 2.0 Guides‘ im Anhang
Kap.	Kapitel
mag	MitarbeiterInnengespräch
mag_event_ich	Mitarbeiterinnengespräch über die Praxisforschungsprojekte ‚Das Event‘ und ‚Ich, das Leben & die Liebe‘
mag_msa	MitarbeiterInnengespräch über das Praxisforschungsprojekt ‚medien-street-art‘
mag_webguides	MitarbeiterInnengespräch über das Praxisforschungsprojekt ‚Web 2.0 Guides‘
mag_wi4you: 8	MitarbeiterInnengespräch über das Praxisforschungsprojekt ‚WI4YOU‘, Seite 8
tB	teilnehmendes Beobachtungsprotokoll
tB_event_graesel01, 15	teilnehmendes Beobachtungsprotokoll Nr. 01, Absatz 15 aus dem Praxisforschungsprojekt ‚Das Event‘ in dem Stadtteilzentrum Gräselberg
tB_event_schelm02, 27	teilnehmendes Beobachtungsprotokoll Nr. 02, Absatz 27 aus dem Praxisforschungsprojekt ‚Das Event‘ in dem Gemeinschaftszentrum Schelmengraben
tB_ich_bieb02, 5	teilnehmendes Beobachtungsprotokoll Nr. 02, Absatz 5 aus dem Praxisforschungsprojekt ‚Ich, das Leben & die Liebe‘ in dem Jugendzentrum Biebrich
tB_ich_graesel01, 19	teilnehmendes Beobachtungsprotokoll Nr. 01, Absatz 19 aus dem Praxisforschungsprojekt ‚Ich, das Leben & die Liebe‘ in dem Stadtteilzentrum Gräselberg
tB_ich_schelm03, 15	teilnehmendes Beobachtungsprotokoll Nr. 03, Absatz 15 aus dem Praxisforschungsprojekt ‚Ich, das

	Leben & die Liebe‘ in dem Stadtteilzentrum Schelmengraben
tB_msa02, 1	teilnehmendes Beobachtungsprotokoll Nr. 02, Absatz 1 aus dem Praxisforschungsprojekt ‚medien-street-art‘
tB_web2_guides07, 9	teilnehmendes Beobachtungsprotokoll Nr. 07, Absatz 9 aus dem Praxisforschungsprojekt ‚Web 2.0 Guides‘
tB_wi4you02, 24	teilnehmendes Beobachtungsprotokoll Nr. 02, Absatz 24 aus dem Praxisforschungsprojekt ‚WI4YOU‘
tng	TeilnehmerInnengespräch
tng01_event	Teilnehmerinnengespräch Nr. 01 über das Praxisforschungsprojekt ‚Das Event‘ im Gemeinschaftszentrum Schelmengraben
tng01_ich	Teilnehmeringespräch Nr. 01 über das Praxisforschungsprojekt ‚Ich, das Leben & die Liebe‘ im Stadtteilzentrum Schelmengraben
tng02_ich	Teilnehmerinnengespräch Nr. 02 über das Praxisforschungsprojekt ‚Ich, das Leben & die Liebe‘ im Jugendzentrum Biebrich
tng01_webguides	Teilnehmerinnengespräch Nr. 01 über das Praxisforschungsprojekt ‚Web 2.0 Guides‘
tng02_webguides	Teilnehmerinnengespräch Nr. 02 über das Praxisforschungsprojekt ‚Web 2.0 Guides‘
tng01_wi4you	Teilnehmeringespräch Nr. 01 über das Praxisforschungsprojekt ‚WI4YOU‘

1. Einleitung

„Oft ist die pädagogische *Praxis schon da, die etwas Neues riskiert*,
bevor die konzeptionelle und theoretische Reflexion einsetzt“

(Susanne Maurer 2002: 313)

Prägnant charakterisiert dieses von Susanne Maurer dargestellte Verhältnis von Praxis und Theorie die vorliegende Dissertationsschrift ‚Jugendarbeit im Kontext von Web 2.0 – eine medienpädagogische Praxisforschungsstudie‘. Anlass für die Arbeit bildete das Phänomen ‚Web 2.0‘, dessen Online-Technologien bereits vereinzelt in der medienpädagogischen Praxis angewendet wurden wie z.B. in ‚LizzyNet‘, einer Community für Mädchen. Der Begriff ‚Web 2.0‘ kennzeichnete – und beschreibt auch heute noch – prozesshaft erfolgende technologische, marktwirtschaftliche, rechtliche, gesellschaftliche und nutzerspezifische Veränderungen im Internet, die auf den Prinzipien der Zusammenarbeit, des Teilens und der Vernetzung basieren (ausführliche Begriffsdefinition Kap. 3.1: 25f). Aufgrund der Entwicklungen des Web 2.0 konnten nun InternetnutzerInnen² ohne umfassende Technikkompetenzen und High-End-Medienausstattung Inhalte im Internet veröffentlichen. Da zu Beginn meiner Forschungstätigkeit im Jahr 2007 nur wenige Studien über das Web 2.0 in der Medienpädagogik vorlagen, strebte ich an, diese medientechnologischen Entwicklungen für die medienpädagogische Praxis im Handlungsfeld der Jugendarbeit zu ergründen. Zentrales Erkenntnisinteresse war, das Potenzial des Web 2.0 für die außerschulische Jugendarbeit herauszuarbeiten und aus den daraus resultierenden Ergebnissen, Konzepte für eine handlungsorientierte Medienpädagogik mit dem Web 2.0 zu entwickeln (Genese und Ausarbeitung der Fragestellungen Kap. 2.2: 15f). Als langjährig in der Praxis tätige Medienpädagogin, die mit dieser Dissertationsschrift ihre erste umfangreiche, wissenschaftliche Forschungsarbeit durchführte, war es mein Anliegen, den Praxis-Theorie-Diskurs zu fördern. Aus der „*etwas Neues riskier[enden]*“ (Maurer 2002: 313) medienpädagogischen Praxis sollten mithilfe wissenschaftlicher Forschungsmethoden Erkenntnisse hervorgebracht werden, die wieder in die Praxis einfließen können. Daher wurde die vorliegende Dissertationsschrift als medienpädagogische Praxisforschung konzipiert, mit dem Ziel, einen Beitrag zum praktischen und theoretischen Diskurs zu leisten sowie die medienpädagogische Praxisforschung zu intensivieren. So fanden in Wiesbaden in dem Handlungsfeld der Jugendarbeit die fünf medienpädagogischen Praxisforschungsprojekte, ‚medien-street-art‘, ‚WI4YOU‘, ‚Das Event‘, ‚Ich, das Leben & die Liebe‘ und ‚Web 2.0 Guides‘ statt. Die 41 ProjektteilnehmerInnen

² Zur Vermeidung der geschlechterspezifischen Unterscheidung von Personengruppen wird in der vorliegenden Arbeit die Gleichstellungsformel mit dem Binnen-I verwendet.

setzten sich in vielfältigen, pädagogischen Arrangements mit dem Web 2.0 auseinander und erstellten mediale Eigenproduktionen wie z.B. Online-Landkarten oder Online-Bilderclips. Die Produktionsprozesse und Interaktionen unter den 12- bis 15-Jährigen sowie zwischen Jugendlichen und professionell Handelnden wurden mit teilnehmender Beobachtung dokumentiert. Um Einblicke in subjektive Erfahrungen, Sicht- und Handlungsweisen der TeilnehmerInnen und der sozialen Fachkräfte zu erhalten, wurden elf Einzel- und Gruppengespräche geführt. Zugleich dienten diese Gespräche der Validierung von ersten Hinweisen zur Beantwortung der Forschungsfragen. Die reflexiv-analytische Auswertung der teilnehmenden Beobachtungsprotokolle, der Einzel- und Gruppengespräche sowie der medialen Eigenproduktionen lieferte in der folgenden Niederschrift dargelegte Erkenntnisse für die Medienpädagogik mit dem Web 2.0 in der Jugendarbeit.

Die vorliegende Arbeit besteht aus drei Teilen. Nach der Einführung in „*Forschungsgegenstand, Forschungsfragen und Forschungsphasen*“ (Kap. 2: 13ff) werden im ersten Abschnitt, dem theoretisch-konzeptionellen Bezugsrahmen, das Web 2.0, dessen Prinzipien und die Nutzungspraktiken Jugendlicher eingehender behandelt (Kap. 3: 25ff). Anschließend folgt das Kapitel „*Jugendarbeit – in Theorie und Praxis*“, in dem auch Bezüge zur Sozialen Arbeit herausgearbeitet werden. Hierzu wurden aus dem Datenmaterial und im kommunikativ-dialogischen Fachdiskurs Erkenntnisse generiert. Einzelne Textteile wurden daher erst nach der Datenerhebung sowie der ersten Analyse verfasst, weshalb die Niederschrift keinen chronologischen Aufbau aufweist. Nach einer Annäherung an den Begriff ‚Jugendarbeit‘ und weiteren Begriffsdefinitionen (Kap. 4: 34ff), was auch der Gliederung und dem Aufziehen des theoretisch-konzeptionellen Bezugsrahmens dient, wird Jugendarbeit im Rahmen gesellschaftlicher Veränderungsprozesse betrachtet (Kap. 4.1: 39ff). Im Anschluss werden ausgewählte neuere Theorien, Aufgaben und Methoden der Jugendarbeit sowie das professionelle Handeln kennzeichnende Aspekte präsentiert. Als neuere Theorie der Jugendarbeit werden die ‚Lebensweltorientierung‘, der ‚Sozialraum-‘ und der ‚Genderansatz‘ (Kap. 4.2: 62ff) aufgeführt. Hiernach werden die Aufgaben ‚Identitätsbildung‘ und ‚Partizipation‘ benannt (Kap. 4.3: 88ff). Den Methodendarstellungen ‚aufsuchende Arbeit‘ und ‚Peer Education‘ (Kap. 4.4: 103ff) folgt eine Auseinandersetzung mit dem professionellen Handeln (Kap. 4.5: 117ff). Einzelne Kapitel, z.B. „*Sozialraumansatz*“ (Kap. 4.2.2, 68ff), sind aufgrund von „Lücken“ und Anschlussmöglichkeiten bzw. Bedeutung für die vorliegende Arbeit ausführlicher als andere Abschnitte, wie etwa „*Identitätsbildung*“ (Kap. 4.3.1, 88ff).

Nach einer Zusammenfassung der Desiderate der Jugendarbeit und der Sozialen Arbeit, die auch erste Hinweise auf die Einbeziehung von Medien und Web 2.0 enthalten, schließt das Kapitel „*Medienpädagogik – in Theorie und Praxis*“ an (Kap. 5: 126ff). Ausgehend von der im Kapitel 4 zugrunde gelegten Struktur werden die meist isoliert betrachteten Stränge der Sozialen Arbeit, der Jugendarbeit und der

Medienpädagogik in ersten Ansätzen zusammengeführt. So wird im Anschluss an Begriffsdefinitionen und historische Entwicklungen der Medienpädagogik (Kap. 5.1: 127ff) im Kapitel „*Aktive Medienarbeit*“ (Kap. 5.2: 130ff) einzelnen Aspekten aus dem Kapitel „*Jugendarbeit – in Theorie und Praxis*“ (Kap. 4: 34ff) nachgegangen.

Der zweite Teil der Arbeit umfasst die methodische Konzeption der Studie, und das Vorgehen wird dargestellt. Zunächst erfolgen „*methodologische Überlegungen und Verortung*“ (Kap. 6.1: 140ff), in denen auf Praxisforschung (Kap. 6.1.1: 140ff) und Ethnografie (Kap. 6.1.2: 145ff) eingegangen wird und Bezüge zur Sozialen Arbeit sowie zur medienpädagogischen Forschung hergestellt werden. Hiernach werden die Forschungsinstrumente der Datenerhebung wie Fragebogen (Kap. 6.2.1: 152f), teilnehmende Beobachtung (Kap. 6.2.2: 153ff), Einzel- und Gruppengespräche mit ProjektteilnehmerInnen und MitarbeiterInnen (Kap. 6.2.3: 159ff), Eigenproduktionen mit Medien (Kap. 6.2.4: 162ff), die Rolle der Forscherin sowie die reflexiv-analytische Auswertungsstrategie der im Rahmen von fünf Praxisforschungsprojekten erhobenen Daten vorgestellt.

Im dritten Teil werden die fünf Projektportraits ‚*medien-street-art*‘, ‚*WI4YOU*‘, ‚*Das Event*‘, ‚*Ich, das Leben & die Liebe*‘ und ‚*Web 2.0 Guides*‘ dokumentiert und analysiert (Kap. 7: 168ff).

Der Begriff ‚Portrait‘ ist der biografischen Methodendarstellung von Siegfried Lamnek (2005: 680f) entnommen. Mithilfe biografischer Portraits von Jugendlichen als qualitative Forschungsmethode wurde die quantitative Lebenslaufstudie der Shell-Jugendstudie im Jahr 1981 ergänzt (ebd.: 680). Angestrebt war, „*die oft spröden und abstrakten statistischen Befunde durch authentisches Material mit Leben zu füllen und aufzuzeigen, was man von Jugendlichen erfahren kann, wenn man ein Stück auf sie zugeht*“ (ebd.: 681). Vergleichbar mit den biografischen Jugendportraits möchte ich mit der Verwendung des Begriffs ‚Projektportrait‘ auf die Intensivierung medienpädagogischer Praxisforschung aufmerksam machen – wie dies auch von Horst Niesyto (2009a: 828) und der Initiative ‚Keine Bildung ohne Medien!‘ (2011: 17) gefordert wird. Im Mittelpunkt der medienpädagogischen Praxisforschung steht „*authentisches [, mit Leben gefülltes] Material*“ (Lamnek 2005: 681), das unter bestimmten Forschungsfragen in der Praxis erhoben wird. So generieren ForscherInnen aus der wechselseitigen Bedingtheit von AdressatInnen, PraktikerInnen und Institutionen Erkenntnisse, die wieder in die medienpädagogische Praxis einfließen und Praxis, Theorie und Forschung verändern können.

Ausgehend von diesem Verständnis wird im Rahmen der Studie medienpädagogische Praxisforschung ausdifferenziert. Alle fünf Projektportraits bestehen aus dem Entstehungskontext der medienpädagogischen Veranstaltung, einem Konzept, eher vergleichbar mit einer Projektskizze, und einer Darstellung der beteiligten Akteure. Anschließend wird das medienpädagogische Projekt zusammenfassend beschrieben. Beruhend auf den Leitfragen für die teilnehmende Beobachtung (Kap. 6.2.2: 153f) und weiteren, sich aus dem Datenmaterial ergebenden Kriterien, findet eine Analyse,

die „*Explikation der Daten*“, statt (Moser 2012: 122). Ein kurzes Resümee mit wesentlichen Erkenntnissen aus den Praxisforschungsprojekten beendet die jeweiligen ‚Projektportraits‘.

Die Dissertationsschrift wird mit einer Zusammenfassung, den Kristallisationspunkten für die medienpädagogische Praxis und Forschung, fortgesetzt (Kap. 8: 354ff). Zunächst werden die aus den fünf Praxisforschungsprojekten herausgearbeiteten zentralen Befunde übergreifend dargestellt und diskutiert. Diese Diskussion beinhaltet auch Herausforderungen und Perspektiven für die medienpädagogische Praxis und praxisrelevante Ansätze für die Soziale Arbeit (Kap. 8.1: 354ff). Abschließend werden die Forschungsmethoden reflektiert und Anknüpfungsmöglichkeiten an vorhandene Verfahren aufgezeigt (Kap. 8.2: 374ff). Im Schlusswort werden die zentralen Erkenntnisse prägnant resümiert und auf Anschlussforschungen hingewiesen (Kap. 9: 384f).

2. Forschungsgegenstand, Forschungsfragen und Forschungsphasen

2.1 Forschungsgegenstand und Forschungsdesiderat

Der Begriff Web 2.0³ war bis zu der Fachtagung ‚Jugendportale 2.0 – Medienkompetenz und Information durch Partizipation‘⁴ im April 2006 nur in geringem Maße in der medienpädagogischen Praxis verbreitet. Auf der von der Bundesinitiative ‚Jugend ans Netz‘ organisierten Tagung wurden Entwicklungen im Internet aufgezeigt, die bis dahin vor allem die Diskussion in der Computer- und Wirtschaftsbranche nach dem Internetboom und dem Crash der New Economy in den USA kennzeichneten (Alby 2007: 15ff).

Web-2.0-Dienste wie Weblogs, Wikis, Podcasts, Social Bookmarks, Foto- und Videoplattformen oder soziale Netzwerke waren Ausdruck der gewandelten Internetnutzung (Alpar/Blaschke 2008: 4f). Während zu Beginn des Internets Websites statisch aufgebaut waren und nur Information aufgerufen wurde, eröffnete das Web 2.0 eine aktiv-produzierende Internetnutzung. War bisher die Veröffentlichung von Text, Fotos, Musik und Videos medientechnologisch erfahrenen Nutzern vorbehalten, konnten nun auch Internetnutzer mit geringem technischen Know-how und einer ‚Low-Budget‘-Medienausstattung eigene Inhalte online stellen, was als ‚user-generated content‘ bezeichnet wird.

Im Rahmen der medienpädagogischen Tagung wurden die aus den medientechnologischen Entwicklungen resultierenden Herausforderungen für Jugendportale diskutiert und medienpädagogische Pilotprojekte vorgestellt⁵. Das bundesweite Jugendportal ‚netzcheckers‘⁶, die geschlechtsspezifische Community ‚LizzyNet‘⁷ und das medienpädagogische Projekt ‚WE blog – Netznovela‘⁸ nahmen bspw. Teilelemente des sich wandelnden Internets auf.

‚netzcheckers‘ und ‚LizzyNet‘ präsentierten eine Community, in der Jugendliche multimedial Informationen veröffentlichen, ein Profil anlegen und z.B. über Nachrichten oder Chats in einem geschützten Raum kommunizieren können (Tillmann 2008, Brüggem/Herrmann 2009). ‚WE blog – Netznovela‘ war dagegen ein zeitlich begrenztes Medienprojekt, in dessen Rahmen die Möglichkeiten eines Weblogs für die medienpädagogische Praxis explorativ analysiert wurden (Ketter 2006).

³ Web 2.0 ist ein „Sammelbegriff“ (Schmidt 2013: 108) für technologische, marktwirtschaftliche, rechtliche, gesellschaftliche und nutzerspezifische Veränderungen im Internet, die prozesshaft erfolgten und auf den Prinzipien „Kollaboration“, „Sharing“ und „Social Networking“ (Marotzki 2008: 1ff) beruhen und mobile Online-Anwendungen sowie Online-Spiele (auch Browsergames – Spiele, für die nur ein Internetbrowser notwendig ist) beinhalten (detaillierter Kap. 3.1: 15ff).

⁴ Ausschreibung und Programminhalte im Anhang (Anhang 01)

⁵ <http://www.digitale-chancen.de/content/events/index.cfm/key.1443> [20.04.2014]

http://www.ufafabrik.de/en/nav.php?pid=n41&year=2004&op=read_article&id=172 [20.04.2014]

⁶ <http://www.netzcheckers.de> [20.04.2014]

⁷ <http://www.lizzynet.de> [20.04.2014]

⁸ <http://4fantasticgirls.twoday.net> [20.04.2014]

Im Anschluss an die Fachveranstaltung wurde das Web 2.0 als Gegenstand in der medienpädagogischen Praxis und Forschung aufgenommen und es entstanden zahlreiche Web-2.0-Projekte sowie Studien.

Ausgehend von den Erfahrungen aus dem Projekt ‚WE blog – Netznovela‘ und inspiriert von der medienpädagogischen Fachtagung entwickelte ich das Dissertationsprojekt mit dem Arbeitstitel *„Medienbildung im Kontext von Web 2.0“*. Dieser Titel wandelte sich mit dem Forschungsgegenstand und der Verschriftlichung der Forschungsarbeit zu *„Jugendarbeit im Kontext von Web 2.0 – eine medienpädagogische Praxisforschungstudie“*. Unter Jugendarbeit und Web 2.0 sind keine Jugendinformationssysteme im Internet bzw. keine Jugendportale wie das ServiceBureau Jugendinformation in Bremen⁹ zu verstehen. Vielmehr geht es im Handlungsfeld Jugendarbeit um die konkrete pädagogische Praxis mit dem Web 2.0. So sollte der bildungsrelevante Aspekt des Web 2.0 in formalen, non-formalen und informellen¹⁰ Kontexten ergründet werden, um aus den Erkenntnissen Lernarrangements, Methoden und Konzepte für eine handlungsorientierte Medienpädagogik mit dem Internet zu entwerfen. Hierbei konnte an schon vorhandene Erkenntnisse über das Internet aus medienpädagogischer Praxis und Forschung in Deutschland angeknüpft werden, z.B. Bildung im Internet (Marotzki 2000, Kutscher/Otto 2004), Identitätsarbeit im Internet (Misoch 2004, Röhl 2003), digitale Ungleichheit (Cleppien/Kutscher 2004, Niesyto 2007a), Online-Kommunikation (Lange 1999, Misoch 2006), Internet mit Mädchen (Eble/Schumacher 2005, Tillmann 2006), aufsuchende und sozialraumorientierte Internetarbeit (Schlottmann/Thomsen 2001, Kretschmer/Ertelt 2002). Da das Web 2.0 damals ein neues Phänomen darstellte, erschien mir ein Blick auf die bisherige Medienpädagogik (Kap. 5: 120ff) und deren mögliche Fortschreibung aufgrund veränderter Bedingungen (Kap. 3: 25ff) sinnvoll. Während der Verschriftlichung der Arbeit, des medienpädagogischen Fachdiskurses in Theorie und Praxis, in den ich bundesweit und in Hessen involviert war, des Austauschs in den Doktoranden-Kolloquien und der Begleitung durch die Gutachter der Arbeit wurde deutlich, dass digitale Medien in der Sozialen Arbeit kaum Berücksichtigung finden (Kap. 2.3: 21ff). Wenn digitale Medien in die Soziale Arbeit einbezogen werden, geschieht dies vor allem in der Jugendarbeit (z.B. Hoffmann 2012), der Onlineberatung (bspw. Gehrmann 2010) und dem Sozialmanagement (z.B. Antes 2010). Hans-Jürgen von Wensierski (2011: 919) führt dieses Desiderat auf das Fehlen einer *„eigenständigen Theoriebildung“* medialer Sozialer Arbeit und den Mangel an einer *„Mediendidaktik“* ebendort zurück. Mit der vorliegenden Arbeit wird keineswegs der Anspruch erhoben, diese Lücken zu schließen und eine Theorie sowie Mediendidaktik der

⁹ <http://www.servicebureau.de> [20.04.2014]

¹⁰ Ich orientiere mich an den Begriffsdefinitionen von Thomas Rauschenbach et al. (2004: 13), die formale Bildung in der Schule, non-formale Bildung in der Kinder- und Jugendhilfe und informelle Bildung in der Familie, in der Peergroup und in Medien verorten.

Sozialen Arbeit zu generieren, da diese Studie auch ausschließlich auf das Handlungsfeld der Jugendarbeit konzentriert ist. Doch zeigt die Arbeit anhand von Theoriebezügen zur Sozialen Arbeit (z.B. Kap. 4.2.1: 62ff) Ansatzpunkte auf und verweist auf weiteren Forschungsbedarf (Kap. 8: 355ff).

2.2 Forschungsfragen

Beruhend auf dem Forschungsgegenstand Web 2.0 sowie dem Forschungsbedarf der Konzeptentwicklung für eine handlungsorientierte Medienarbeit mit dem Web 2.0 und einem Beitrag zur Theoriebildung einer medialen Sozialen Arbeit, standen zunächst folgende Fragestellungen im Mittelpunkt (Anhang 02):

- Wie nutzen Jugendliche die neuen Möglichkeiten von Web 2.0 im Kontext formaler, non-formaler und informeller Bildungsprozesse?
- Welche medienpädagogischen Konzeptionen und Lernarrangements sind geeignet, damit auch Jugendliche die Potenziale von Web 2.0 nutzen?

Diesen Fragestellungen sollte im Rahmen einer medienpädagogischen Praxisforschung nachgegangen werden. Das Forschungsverfahren basierte auf einem Methodenmix, der unterschiedliche methodische Instrumente der Datenerhebung vorsah. Die Produktions- und Kommunikationsprozesse von fünf medienpädagogischen Praxisprojekten sollten mit teilnehmender Beobachtung dokumentiert und Einzel- sowie Gruppengespräche mit Projektteilnehmenden, die im Alter von 12 bis 15 Jahren waren, und sozialen Fachkräften durchgeführt werden. Anschließend war geplant, die teilnehmenden Beobachtungsprotokolle, die transkribierten Gespräche und die im Kontext der medienpädagogischen Praxisworkshops entstandenen Eigenproduktionen wie Fotos, Bilderclips, Audiobeiträge und Kommentare reflexiv-analytisch auszuwerten. Bei der Datenerhebung wie auch bei der Datenauswertung sollten Genderaspekte wie auch mögliche bildungs- und sozialbedingte Unterschiede berücksichtigt werden.

Bei meiner Studie handelte es sich um eine explorative Untersuchung. Da im Februar 2007 noch keine Erkenntnisse über die Web-2.0-Nutzung Jugendlicher in formalen und informellen Bildungsprozesse vorlagen – erst im November 2007 griff die JIM-Studie 2007 das Thema Web 2.0 auf (MpFS 2007: 42ff) –, erstellte ich einen Fragebogen (detaillierter Kap. 2.3: 17ff). Darüber hinaus war Intention dieser Befragung, Vergleichswerte von Heranwachsenden, die nicht an den Praxisforschungsprojekten teilnahmen, und Projektteilnehmenden zu erhalten. Aufgrund des zu erwartenden umfangreichen Datenmaterials und des damit verbundenen Zeitaufwandes rückten im Laufe der Forschungsarbeit non-formale Bildungsprozesse und die Durchführung sowie Analyse der medienpädagogischen

Praxisforschungsprojekte in den Fokus. Zudem erschienen zahlreiche Studien, die Aufschluss über die Web-2.0-Nutzung in formalen, non-formalen und informellen Bildungskontexten gaben (JIM-Studie 2007 (MpFS 2007) und folgende, Schmidt/Hasebrink/Paus-Hasebrink 2009, Wagner/Brüggen/Gebel 2009).

So bildeten sich nach einer ersten explorativen Phase, die vor allem im Main-Taunus-Kreis stattfand, folgende Fragestellungen heraus (Anhang 3):

- Über welche Erfahrungen mit dem Web 2.0 verfügen Jugendliche, die an den medienpädagogischen Praxisforschungsprojekten teilnehmen?
- Welche Potenziale eröffnet das Web 2.0 für Bildung und Lernen in der außerschulischen Jugendbildung?
- Welche Lernarrangements, Methoden und Konzepte sind für eine handlungsorientierte Medienarbeit mit Web 2.0 zu entwickeln bzw. wie sind Lernarrangements, Methoden und Konzepte für eine handlungsorientierte Medienarbeit mit Web 2.0 zu gestalten?

2.3 Forschungsphasen

Die medienpädagogische Praxisforschungsstudie kann in drei Phasen unterteilt werden: einen explorativen Abschnitt im Sinne einer Vorstudie im Main-Taunus-Kreis, eine Datenerhebungsphase – die Hauptstudie in Wiesbaden – und ein Abschnitt der Datenauswertung und -analyse mit der Akzentuierung auf die Soziale Arbeit.

Vorstudie im Main-Taunus-Kreis

Dieser Studienabschnitt, der den Zeitraum von März bis Dezember 2007 umfasste, lässt sich als explorative Vorstudie charakterisieren und diente einer Annäherung an den Forschungsgegenstand und das Forschungsfeld sowie der Prüfung und ersten Anwendung der Forschungsinstrumente.

Beruhend auf bisherigen Erfahrungen mit Blogs in der genderreflektierenden Praxis mit Mädchen (WE blog – Netznovela¹¹, Ketter 2006 und girls_log¹², Ketter 2009) wurden die beiden explorativen Praxisforschungsprojekte ‚Das Interaktive Online-Dinner‘¹³ und ‚mlive – ein Medienprojekt mit Mediatoren‘¹⁴ in Kooperation mit Sozialpädagoginnen initiiert (siehe auch Niesyto/Ketter 2008). Das Thema ‚Kochen‘ als gemeinsame und verschiedene Kulturen verbindende Tätigkeit war Gegenstand des ‚Interaktiven Online-Dinners‘. In dem Medienangebot ‚mlive‘ setzten sich die TeilnehmerInnen mit dem Thema ‚Streitschlichtung‘ und ihrer Arbeit als MediatorInnen auseinander.

¹¹ <http://4fantasticgirls.twoday.net> [20.04.2014]

¹² <http://girlslife.twoday.net> [20.04.2014]

¹³ <http://iod.twoday.net> [20.04.2014]

¹⁴ <http://mlive.twoday.net> [20.04.2014]

Zu Beginn der medienpädagogischen Praxisforschungsprojekte füllten die TeilnehmerInnen einen Fragebogen aus, der aus 143 überwiegend anzukreuzenden Antworten bestand (Anhang 03). Die ersten 123 Fragen bezogen sich auf die Internetnutzung und wurden in elf Themenfelder aufgefächert: Informationen, Chatten, Mailen, Musik, Bilder, Filme, Blogs, Online-Lesezeichen, Communities und Wikis, als elften Themenbereich konnten die Befragten weitere Nutzungsmöglichkeiten nennen, die bisher nicht berücksichtigt wurden. In der Rubrik ‚Blogs‘ konnte z.B. die Aussage „89. *Ich lese Blogs*“ mit „Ja“ oder „Nein“ beantwortet werden. Kreuzten die Jugendlichen „Nein“ an, wurden sie zu Statement „95. *Ich führe ein eigenes Blog*“ weitergeleitet. Die letzten 20 Fragen waren soziodemografisch orientiert, bspw. „129. *Aus welchem Land kommt deine Mutter?*“. Darüber hinaus umfasste dieser Teil auch Fragen zur Medienausstattung, z.B. „138. *Hast du einen eigenen Computer?*“ und „139. *Wenn nicht, wer ist der Besitzer des Computers? Wer nutzt alles den Computer?*“.

Da im Rahmen der Befragung den Heranwachsenden unbekannte Begriffe wie Podcast, Fotodienste, Online-Lesezeichen und ‚taggen‘ erklärt wurden, kann der Fragebogen auch als aktivierende Forschung (Schone 1995: 59, Terhart 1997: 30, Holzwarth 2008: 276) betrachtet werden, die allen Beteiligten Vorteile eröffnete. Als Praxisforscherin erhob ich Daten und erhielt Einblicke über die Internetnutzung Jugendlicher, zugleich erweiterten die Heranwachsenden ihre Kenntnisse über das Internet. So wurde bspw. die Handlungspraktik deutlich, dass Jugendliche keine E-Mails zum Versenden von Nachrichten mehr nutzen und Mailprogramme nicht kennen (Anhang 03: Fragen 24–27).

Aufgrund dieser Erklärungen und der detaillierten Fragen dauerte das Ausfüllen des Fragebogens mindestens 25 Minuten. Die Jugendlichen setzten sich bspw. in der Rubrik ‚Blogs‘ (Anhang 03: Fragen 89–104) bei den ersten sechs Fragen mit ihrer eher konsumorientierten Nutzung auseinander. Gefragt wurde nach dem Inhalt und der URL-Adresse der Blogs, die sie lesen, sowie nach Nutzungsdauer und -gründen. Die folgenden zehn Fragen behandelten die produktive Blognutzung. Die Befragten wurden aufgefordert, Inhalt, URL-Adresse, Gründe, Zeitumfang und Produktionsort zu nennen. Darüber hinaus war anzugeben, ob es sich um ein Gruppenblog, ein onlinegeführtes oder mithilfe einer Software erstelltes Blog handelte und wo die Heranwachsenden das Führen eines Blogs gelernt hatten.

Die Ergebnisse der 21 ausgefüllten Fragebögen aus den beiden Praxisforschungsprojekten ‚Das Interaktive Online-Dinner‘ und ‚mlive – ein Medienprojekt mit Mediatoren‘ ergaben, dass 18 ProjektteilnehmerInnen sich auf der Videoplattform ‚Youtube‘ Filme ansahen und neun Jugendliche Wikis und Blogs lasen sowie in einer Community (‚wer-kennt-wen‘, „SchülerVZ“ oder ‚Netlog‘) angemeldet waren. Beim Lesen von Blogs ist zu berücksichtigen, dass fünf der neun LeserInnen bereits an einem medienpädagogischen Projekt teilgenommen hatten, in

dem mit Blogs gearbeitet wurde. Zwei befragte Jugendliche hörten Podcasts und produzierten eigene Videoclips. Online-Lesezeichen und Fotodienste wie Flickr nutzten die ProjektteilnehmerInnen nicht. Zudem erstellte kein Heranwachsender eigene Artikel in Wikis und keiner produzierte eigene Podcasts.

Die Befragung von fünf Schulklassen mit durchschnittlich 26 SchülerInnen – den MitschülerInnen der ProjektteilnehmerInnen – ergaben vergleichbare Ergebnisse. Das Web 2.0 wurde von den befragten Heranwachsenden weniger aktiv-produzierend genutzt, einige Web-2.0-Dienste wie Online-Lesezeichen oder Fotodienste waren ihnen unbekannt. Das Ansehen von ‚Youtube‘-Videos, die Teilnahme an einer Community und das Lesen von Wikis, insbesondere der Wikipedia, stellten – wie auch die im selben Jahr veröffentlichte JIM-Studie (MpFS 2007: 43) zeigt – die von Jugendlichen meistgenutzten Web-2.0-Angebote dar.

Bei der Auswertung des Fragebogens als Forschungsinstrument wurde nach der ersten Anwendung deutlich, dass die Datenerhebung sowie -auswertung zeitintensiv und der Fragebogen nicht mehr ein Forschungsinstrument unter anderen, sondern infolge der zeitlichen und personellen Ressourcen zu einem Hauptinstrument geworden war. Da jedoch die medienpädagogischen Praxisforschungsprojekte Kern der Studie waren und annähernd keine Unterschiede zwischen der Internetnutzung von ProjektteilnehmerInnen und Jugendlichen bestanden, die das Internet nicht in medienpädagogischen Kontexten nutzten, erfolgte eine Anpassung des Fragebogens als Forschungsinstrument. Ferner lagen inzwischen repräsentative Studien über die Internetnutzung (z.B. JIM-Studie 2007, MpFS 2007) vor. Der Fragebogen sollte zukünftig ausschließlich von den ProjektteilnehmerInnen ausgefüllt werden, um detaillierter Informationen über die Internetnutzung der jugendlichen TeilnehmerInnen zu erhalten und um Aussagen, die während der Medienproduktionen getroffen wurden, zu verifizieren.

Die medienpädagogischen Praxisforschungsprojekte ‚Das Interaktive Online-Dinner‘ und ‚mlive – ein Medienprojekt mit Mediatoren‘ lieferten erste Hinweise für eine handlungsorientierte Medienarbeit mit Web 2.0. Die 14 TeilnehmerInnen des ‚Interaktiven Online-Dinners‘ setzten sich mit Blogs, Podcasts und Ton-Bild-Shows auseinander. Sie produzierten Texte sowie Audiodateien und veröffentlichten sie in einem Blog. Anhand von Kommentaren in Textform lernten sie die Weblog-Prinzipien ‚Austausch‘ und ‚Interaktion‘ kennen. In ‚mlive – ein Medienprojekt mit Mediatoren‘ beschäftigten sich die ProjektteilnehmerInnen mit aktiven Web-2.0-Praktiken wie z.B. Videoclip-Produktionen, Weblog-Einträgen, Fotogeschichten und Podcasts. Neben einem kompetenten Umgang mit Web-2.0-Anwendungen und der damit verbundenen Veröffentlichung persönlicher Daten wurde das Thema ‚Streitschlichtung‘ und die Arbeit als Mediatoren behandelt. Darüber hinaus stellten die Jugendlichen für ihre Gruppe und ihre Themen Öffentlichkeit her.

In dieser explorativen Phase im Main-Taunus-Kreis wurden auch die beiden Forschungsinstrumente, die ‚teilnehmende Beobachtung‘ und die ‚Gruppengespräche‘, im Feld erprobt (detaillierter Kap. 6.2: 153ff).

So konnte ich erste Erfahrungen mit meinem Beobachtungsleitfaden (Anhang 04, Kap. 6.2: 154f), meiner Rolle als am Projekt teilnehmende Beobachterin und dem Anfertigen von Beobachtungsprotokollen sammeln. Meine Rolle als Praxisforscherin bedurfte einer Akklimatisierung, eines Hineinwachsens. Bisher hatte ich mit MitarbeiterInnen aus den Kinder- und Jugendeinrichtungen im Main-Taunus-Kreis kooperiert und zusammen hatten wir medienpädagogische Projekte mit Kindern und Jugendlichen durchgeführt. Die sozialen Fachkräfte waren für die Rahmenbedingungen zuständig, z.B. die Einbindung des Projekts in die lokale Kinder- und Jugendarbeit, den Veranstaltungsort, die Ausschreibung, die TeilnehmerInnen-Werbung und die pädagogische Arbeit mit der Zielgruppe. Meine Verantwortlichkeit lag in dem medienpädagogisch-spezifischen Fachwissen, bspw. aktuelle Medientechnologien zu kennen und für die Kinder- und Jugendarbeit im Rahmen von medienpädagogischen Projekten nutzbar zu machen. Mit dem Praxisforschungsprojekt zog ich mich aus dieser Verantwortung zurück und übergab sie an die MitarbeiterInnen der Praxisforschungseinrichtungen. Diese veränderte Rolle, von der medienpädagogischen Praktikerin zur Praxisforscherin, schien einigen Fachkräften, trotz der Darlegung im Vorfeld, erst während der Projekte bewusst zu werden. Bei Fragen der ProjektteilnehmerInnen z.B. beobachtete ich, dass die Fachkräfte mich ansahen, bevor sie antworteten oder die Initiative ergriffen und die Projektleitung übernahmen. Für mich war die gebotene Distanz (nicht einzugreifen) zu Beginn meiner Studie ebenfalls schwierig auszuhalten, da ich darauf verzichtete, die für mich offensichtlichen, routinierten nächsten Projektschritte einzuleiten. Auch bei den ProjektteilnehmerInnen, die mich vereinzelt aus medienpädagogischen Angeboten kannten, war eine anfängliche Unsicherheit wahrzunehmen. Doch im Laufe der Projekte erkannten auch sie, dass ich keine medienpädagogische Hauptakteurin war, und wendeten sich an die MitarbeiterInnen. Das bedeutet nicht, dass ich ausschließlich die Beobachtungsrolle innehatte. Situativ nahm ich an dem medienpädagogischen Angebot teil, z.B. wenn die Fachkraft gerade einem Jugendlichen etwas erklärte und eine andere Teilnehmerin eine Frage zu dem Audioprogramm hatte. Diese Interventionen hielt ich in den teilnehmenden Beobachtungsprotokollen fest, um den Rollenwechsel hervorzuheben und reflektieren zu können (z.B. tB_web2_guides07, 9¹⁵). Abgesehen von diesen anfänglichen Schwierigkeiten des Rollenwechsels ist festzuhalten, dass ich aufgrund meiner bisherigen medienpädagogischen Tätigkeit einen leichten Zugang zum

¹⁵ ‚tB‘ steht für teilnehmendes Beobachtungsprotokoll, ‚web 2_guides‘ für das Praxisforschungsprojekt und ‚07‘ für die Protokollnummer. Zugleich ist ‚tB_web2_guides07‘ der Name der PDF-Datei. ‚9‘ bezeichnet den Absatz im teilnehmenden Beobachtungsprotokoll. Alle teilnehmenden Beobachtungsprotokolle befinden sich im Anhang.

Forschungsfeld hatte und die Praxisforschungsprojekte bereits nach einer einmaligen Anfrage bei den MitarbeiterInnen entwickelt werden konnten. Mit der Einrichtung, den Fachkräften und einigen TeilnehmerInnen vertraut zu sein, trug zu der Konzentration auf die Hauptfragestellung der Studie sowie der Reflexion bzw. Einschätzung von Aussagen und Handeln der TeilnehmerInnen und der MitarbeiterInnen bei.

Für die Verschriftlichung der teilnehmenden Beobachtungsprotokolle nutzte ich keine Computersoftware zur qualitativen Datenanalyse (z.B. MAXQDA), sondern fertigte die Protokolle in dem Textverarbeitungsprogramm Microsoft Word an (Anhang 05). Entgegen Heinz Mosers (2008a: 126f) Empfehlungen für die Datenauswertung mit Winword erstellte ich eine Tabelle mit zwei Spalten. In der ersten Spalte hielt ich meine Beobachtungen ausführlich fest. Die zweite Spalte war für die Auswertung, die Kategorisierung vorgesehen, die handschriftlich erfolgen sollte. Eine detaillierte Kategorisierung fand jedoch im Rahmen der explorativen Phase nicht statt. Erste Erfahrungen mit der Datenerhebung sowie erste Überlegungen zu meinem Auswertungssystem konnte ich dennoch vornehmen.

Die Möglichkeiten und Grenzen des Forschungsinstruments ‚Gruppengespräch mit ProjektteilnehmerInnen‘ konnte ich auch in dieser Phase kennenlernen. Bei einem ersten Gespräch mit allen TeilnehmerInnen, bei dem wir um einen großen Gruppentisch saßen und das Aufnahmegerät mitten auf dem Tisch stand, waren die Jugendlichen sehr gehemmt, wenige redeten und wenn, sagten sie nur einen Satz. Möglicherweise sind diese Hemmungen und das Schweigen auf die Tageszeit – ein Samstagmorgen um 9 Uhr – sowie auf die Anwesenheit eher zurückhaltender TeilnehmerInnen und das Fehlen agiler Akteure zurückzuführen. Meine Unsicherheit¹⁶ sowie die künstlich geschaffene Gesprächsrunde ohne Erzählanlass und bisher erstellte Produktionen erachte ich jedoch als gravierender. Nach einer Reflexion von Gruppengesprächen in einem Doktoranden-Kolloquium fand zu Beginn der darauffolgenden Gruppengespräche und Reflexionsrunden eine Sichtung der medialen Eigenproduktionen statt, die Impulse für Fragen und ausführliche Berichte eröffnete. Die Gruppe saß auch nicht mehr um einen großen Gruppentisch, in dessen Mitte das Aufnahmegerät stand. Vielmehr wurden die Gespräche in einem „belebten“ Rahmen durchgeführt, z.B. in dem Projektraum, in dem Material und Requisiten lagen, oder in einem Raum ohne feste Sitzordnung, dafür mit Getränken, Obst und Süßigkeiten.

¹⁶ Die Unsicherheit beruhte auf dem Wissen, dass dieses Gruppengespräch das erste Gespräch unter wissenschaftlichen Bedingungen und das erste überhaupt für meine Dissertation war. Darüber hinaus fehlte mir die nötige Offenheit und Gelassenheit zum Abwandeln der Methode einer Gruppendiskussion.

Datenerhebungsphase – die Hauptstudie in Wiesbaden

Von September 2008 bis Mai 2011 erfolgte die Datenerhebung in fünf medienpädagogischen Praxisforschungsprojekten – damit begann die eigentliche Hauptstudie. Als Forschungsinstrumente wurden teilnehmende Beobachtung, Einzel- und Gruppengespräche mit Projektteilnehmenden und MitarbeiterInnen sowie vereinzelt Fragebögen eingesetzt (Kap. 6.2.1: 153ff). Diese mit verschiedenen Forschungsinstrumenten erhobenen Daten wurden im Sinne eines Methodenmix reflexiv-analytisch ausgewertet (Kap. 6.1.1: 145). In Anlehnung an das von Heinz Moser (2012: 122) beschriebene Auswertungsverfahren für die Praxisforschung, das die von Patricia Cole entwickelte qualitative Datenanalyse fortschreibt (Cole 1994, zit. nach Moser 2012: 122), wurde bei der Kategorisierung, Verdichtung und Interpretation der Daten deutlich, dass es, um das spezifische Handlungsfeld der Jugendarbeit zu verstehen, der Auseinandersetzung mit Diskursen der Sozialen Arbeit bedarf. Dieser Aspekt wurde daher bei der Niederschrift der vorliegenden Arbeit aufgenommen und der nächste Forschungsabschnitt begann.

Datenauswertung und -analyse mit Akzentuierung auf Soziale Arbeit

Den Fachdiskurs über Medien in der Sozialen Arbeit betrachtend, fällt auf, dass im Gegensatz zu den Erziehungswissenschaften (Aufenanger 1997, Tulodziecki 1997, Tulodziecki/Herzig/Blömke 2009 u.a.) keine systematische Aufarbeitung vorliegt. Vielmehr sind vereinzelt Beiträge in einigen Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit zu finden (z.B. Jugendarbeit, Beratung, Sozialmanagement). Einzig Bernward Hoffmann (2010: 62ff) entwickelt eine erste Systematik und benennt „*Aspekte von Medienpädagogik in der Sozialen Arbeit*“.

Soziale Arbeit definiert er unter Rückgriff auf Hiltrud von Spiegel (2013: 21ff) als Unterstützung bei der Lebensbewältigung in einer komplexen Gesellschaft (Hoffmann 2010: 59ff). Er fasst Soziale Arbeit als „*Teilfunktion des Sozialstaates*“ (ebd., 58) und empfiehlt, um der Defizitorientierung der Sozialen Arbeit zu begegnen und den „*pädagogischen Auftrag*“ hervorzuheben, stattdessen die Begriffe ‚soziale Probleme‘ und „*Lebensbewältigung*“ zu nutzen (ebd., 59). Lebensbewältigung versteht Bernward Hoffmann im Sinne des lebensweltorientierten Konzepts von Hans Thiersch (1992, Kap. 4.2.1: 62ff). So umfasst der gesellschaftliche Individualisierungsprozess neben vielfältigen Chancen auch den „*Zwang und das Risiko der ständigen Entscheidung und des Scheiterns*“ (Hoffmann 2010: 59). Soziale Arbeit hat in dieser komplexen Gesellschaft den Auftrag, „*Ressourcen zu stärken, damit Probleme möglichst vermieden werden und Lebensbewältigung gelingen kann*“ (ebd.).

Ausgehend von dieser Definition zeigt Bernward Hoffmann (2010: 64ff) neun Aspekte von „*Medienkompetenz in der Sozialen Arbeit*“ auf. Da Medien „*soziale Themen*“ und das alltägliche Leben beeinflussen, ist eine Auseinandersetzung der Fachkräfte mit „*Medieninhalte[n] und -formate[n]*“ wie z.B. „*Deutschland sucht den Superstar*“ oder „*Die Ausreißer*“ notwendig (ebd., 64). Soziale Arbeit hat zudem den Auftrag, ihre

Adressaten auf kritische Medienaspekte hinzuweisen und sie bei der Entwicklung einer reflektiert-kritischen Haltung zu unterstützen bzw. zu schützen, indem z.B. differenziert auf die Folgen einer Teilnahme an einer Castingsendung eingegangen wird (ebd., 65). Soziale Arbeit sollte die Nutzung von Medien als Hilfsmittel für die Lebensbewältigung aufzeigen und intensivieren (ebd., 66). So könnten bspw. Edutainmentprogramme als „*Nachhilfelehrer*“, das Internet zur Vernetzung und zum Austausch von „*älteren Menschen*“ oder „*Selbsthilfegruppen*“ genutzt sowie von Menschen mit Behinderungen und deren Bedürfnisse weiterentwickelt werden (ebd.). Medien sind darüber hinaus nicht nur im schulischen Rahmen als didaktisches Instrument einzusetzen (ebd., 67). Vielmehr könnte Soziale Arbeit audiovisuelle Ausdrucksmöglichkeiten bspw. für Meinungsbildungs- und Entscheidungsfindungsprozesse nutzen. Die in der Sozialen Arbeit Tätigen sollten die partizipativen und zur „*Lobbyarbeit*“ für ihre Adressaten bestehenden, medialen Möglichkeiten kennen und Medien als Instrument der Öffentlichkeitsarbeit nutzen, wie es z.B. bei Wohnungslosen- oder Stadtteilzeitungen der Fall ist (ebd., 65). Des Weiteren hat Soziale Arbeit die Aufgabe, „*soziale[r] Benachteiligung in Sachen Medienzugang und Medienkompetenz*“ zu begegnen (ebd., 66). Soziale Arbeit könnte zielgruppenorientierte Angebote durchführen, bspw. für Menschen, die unter strukturell benachteiligten Bedingungen leben. Eine weitere Aufgabe der Sozialen Arbeit besteht aus der Ergänzung „*der globalen Medienwelt [durch] lokale [...] Soziale[] Kulturarbeit*“ mithilfe der Einzel-, Gruppen- und Gemeinwesenarbeit (ebd., 68). Medien wie Facebook werden zwar auf der ganzen Welt genutzt, doch finden sich in den Freundeslisten der meisten Heranwachsenden Menschen aus dem sozialen Nahraum (ebd.). Soziale Arbeit hat ferner „*allen Menschen [...] kreative Entdeckungen und ästhetischen Gestaltungen*“ zu eröffnen (ebd., 67). Diese Angebote sollten auch traditionelle Medien wie Tanz und Spiel umfassen und dauerhaft, nicht nur in Form von Projekten, etabliert werden. Um Eigeninitiative und soziale Kommunikation anzustoßen sowie die Entdeckung der eigenen Kreativität zu unterstützen, sind Medien im Sinne einer ästhetischen Erziehung und sozialen Kulturarbeit von den Professionellen der Sozialen Arbeit einzusetzen (ebd., 68).

Die von Bernward Hoffmann herausgearbeiteten Ansatzpunkte für eine mediale Soziale Arbeit würdigend, betrachte ich ebenfalls Soziale Arbeit als Lebensunterstützung für alle Menschen in einer komplexen, mediatisierten Gesellschaft, die in der korrelativen Trias „*staatliche[r] Auftrag, institutionelle[] Organisation und [...] Adressaten*“ (von Spiegel 2013: 25) heute auch mediengestützt erfolgen kann. Neben der individuellen Unterstützung besteht die Aufgabe der Sozialen Arbeit auch aus der Verbesserung gesellschaftlicher Lebensbedingungen im Kontext einer Vermittlerin zwischen Individuum und Gesellschaft (Heiner 2010: 517f). Diese Gegenstands- und Begriffsbestimmung Sozialer Arbeit ist schemenhaft und undifferenziert. Aufgrund der vielfältigen, heterogenen und – wie Michael May

(2010: 16) kritisiert¹⁷ – unverbundenen Fachdiskussion, die bereits an der uneinheitlichen Verwendung der Begriffe ‚Sozialpädagogik‘, ‚Sozialarbeit‘ und ‚Soziale Arbeit‘ deutlich wird (Thole 2005: 15), soll die rudimentäre Begriffsbestimmung für die vorliegende Arbeit ausreichen – enthält sie doch „den kleinsten gemeinsamen Nenner“ der meisten Theorien der Sozialen Arbeit¹⁸ (von Spiegel 2013: 25).

In der Verknüpfung von Medien und Sozialer Arbeit legt Bernward Hoffmann Inhalte sowie Aufgaben der Sozialen Arbeit dar und beschreibt in Ansätzen die Gestaltung von Angeboten und Kompetenzen, die das professionelle Handeln der Fachkräfte kennzeichnen. Kritisch anzumerken ist, dass Jugendliche oft als Adressatengruppe herangezogen werden (z.B. Medienschutz, Hoffmann 2010: 65). An die Erfahrungen aus der Medienarbeit mit Heranwachsenden kann sicherlich angeknüpft werden, doch gilt es diese Erkenntnisse zu verallgemeinern und auf einen größeren Adressatenkreis zu übertragen wie z.B. bei dem Aspekt ‚Medien als Hilfsmittel‘ (ebd., 66). Zugleich ist festzuhalten, dass die Medienpädagogik mit Jugendlichen laboriert und daher der Rückgriff auf diese Zielgruppe nachvollziehbar ist. Darüber hinaus bleibt die Übersicht der Medienkompetenz mit den von Dieter Baacke (1996: 8) erarbeiteten Dimensionen der Medienkritik, der Medienkunde, der Mediennutzung und der Mediengestaltung verhaftet (z.B. Kennen von Medienformaten, Hoffmann 2010: 64). Meines Erachtens sind Überlegungen zu professionellen Handlungsstrategien zu intensivieren und allgemeiner für die Soziale Arbeit zu formulieren, als es ansatzweise in dem Aspekt des lokalen Nahraumbezugs mithilfe der Gemeinwesenarbeit angedeutet wurde (ebd., 68). Anzuerkennen ist, dass Bernward Hoffmann bereits 2010 diesen Handlungs- und Forschungsbedarf aufgezeigt hat. Dieser Hinweis wurde offenbar von Akteuren der Gemeinwesenarbeit nicht wahrgenommen, denn erst 2013 schlugen Sabine Stövesand und Christoph Stoik zur „Weiterentwicklung von Gemeinwesenarbeit“ vor: „Andererseits müssen Ansätze intersubjektiver, pädagogischer Arbeit, auch unter Einbeziehung der neuen Medien, neu gedacht werden“ (Stövesand/Stoik 2013: 28). Zugleich wird anhand des Beispiels aus der Gemeinwesenarbeit deutlich, dass Medienpädagogik und Soziale Arbeit nebeneinander bestehen und ein interdisziplinärer Austausch selten stattfindet. In diesem Sinne kann die Zusammenstellung von Bernward Hoffmann als

¹⁷ In seiner Abhandlung „Aktuelle Theoriediskurse Sozialer Arbeit. Eine Einführung“ stellt Michael May (2010: 41ff) lebenswelt- und lebensbewältigungsorientierte, professionstheoretische, systemtheoretische und system(ist)ische, diskursanalytische sowie psychoanalytische Ansätze dar und diskutiert sie kritisch. Diese Ansätze führt er auf den „Kristallisationspunkten [...] für eine Topographie der Theorie der Sozialen Arbeit“ (Füssenhäuser/Thiersch 2005: 1882ff) beruhend zusammen (May 2010: 233ff).

¹⁸ Wie Michael May (2010) bietet Cornelia Füssenhäuser (2011a: 1632ff, 2011b: 1646ff) eine Einführung in traditionelle und neuere Theorien der Sozialen Arbeit. Im „Grundriss der Sozialen Arbeit“ (Thole 2005) sind u.a. Zusammenfassungen des lebensweltorientierten Ansatzes von Hans Thiersch (ders./Grunwald/Königter 2005: 161ff) oder des systemtheoretischen Ansatzes von Silvia Staub-Bernasconi (2005: 245ff) zu finden.

aufschlussreich für eine mediale Soziale Arbeit betrachtet werden, die der weiteren Ausdifferenzierung bedarf.

3. Web 2.0 – Prinzipien und Nutzungspraktiken Jugendlicher

Um die Veränderungen des Internets zu veranschaulichen, daraus resultierende, erste Hinweise für die Aufgaben der Jugendarbeit aufzuzeigen und damit einen Referenzrahmen aufzuziehen, werden zunächst das Web 2.0 sowie ausgewählte Web-2.0-Anwendungen bzw. -Dienste beschrieben. Anhand von Erkenntnissen aus der Nutzungsforschung wird der Untersuchungsgegenstand weiter auf Handlungsoptionen und Risikobereiche Jugendlicher eingegrenzt. Herangezogen werden Studien, die bis zur Niederschrift der vorliegenden Arbeit publiziert wurden und einige für die Jugendarbeit relevante Themenkomplexe näher beleuchten. So werden in diesem Kapitel auch soziale Netzwerke wie ‚Facebook‘ behandelt, obwohl sie nicht im Fokus dieser Arbeit stehen. Sie weisen jedoch auf allgemeine, das Web 2.0 charakterisierende Handlungsmöglichkeiten (z.B. Aufbau und Pflege von Beziehungen) und Probleme (bspw. Veröffentlichung personenbezogener Informationen) hin, die bereits zu Beginn des Forschungsvorhabens deutlich wurden (siehe JIM-Studien, MpFS 2007: 42, MpFS 2008: 57) und weiterhin von Bedeutung sind – vor allem für die pädagogische Arbeit mit Heranwachsenden.

3.1 Web-2.0-Prinzipien

Im Anschluss an eine vom O'Reilly Verlag mitorganisierte Konferenz im Jahr 2004 erlangte der Begriff Web 2.0 große Popularität, insbesondere in der vom Internetboom und dem Crash der New Economy betroffenen IT- und Wirtschaftsbranche (Alby 2007: 15, Alpar/Blaschke 2008: 4, Ebersbach/Glaser/Heigl 2008: 23, Schmidt 2008: 19). Aufgrund der beliebigen Verwendung des Begriffs bemühte sich der Verleger Tim O'Reilly (2005) um eine Definition (Ebersbach/Glaser/Heigl 2008: 24), die technologische sowie marktwirtschaftliche Veränderungen des World Wide Web (Gehrke/Gräßer 2007: 11) und damit auch einen Wandel der Internetnutzung kennzeichnen (Kerres/Nattland 2007: 38, Schmidt 2008: 19). Diese Modifizierungen, die keinen plötzlichen, revolutionären Umbruch (Kerres/Nattland 2007: 39, Marotzki 2008: 6, Schmidt 2008: 20), sondern vielmehr einen Prozess der stetigen Weiterentwicklung darstellen – so führte Jorn Barger bereits 1997 das Weblog ‚Robot Wisdom‘ (Ebersbach/Glaser/Heigl 2008: 58) –, beschreibt Winfried Marotzki (2008: 1ff) mit „Kollaboration“, „Sharing“ und „Social Networking“.

Das Web-2.0-Prinzip, die „Kollaboration“ (Marotzki 2008: 1f), beruht auf erschwinglichen und leistungsstarken Internetverbindungen (Schmidt 2013: 10). Aufgrund der Breitbandtechnologie bedarf es keiner betriebssystemspezifischen Software mehr, die auf einem lokalen Computer installiert ist (Ebersbach/Glaser/Heigl 2008: 24, O'Reilly 2005: 1ff). Texte, Fotos und Videos können im Internet auf benutzerfreundlichen Oberflächen (Ebersbach/Glaser/Heigl

2008: 25, Marotzki 2008: 1), die kein umfassendes technisches Know-how erfordern, geräteunabhängig und mit anderen Nutzern zusammen erstellt werden (O'Reilly 2005: 4f, Ebersbach/Glaser/Heigl 2008: 27). Die vom Nutzer und nicht vom Betreiber produzierten Inhalte, der sogenannte „*user-generated content*“ (Ebersbach/Glaser/Heigl 2008: 24), und die Zusammenarbeit werden insbesondere anhand von „*Wikis*“, „*Weblogs*“ sowie der „*OpenSource-Bewegung*“ (Marotzki 2008: 2f) deutlich (O'Reilly 2005: 2f).

In einem ‚Wiki‘ produzieren mehrere Autoren nur über einen Internetbrowser (z.B. Mozilla Firefox) hypertextuelle Dokumente (Ebersbach/Glaser/Heigl 2008: 33, Schmidt 2009: 25), die aus Text, Ton, Fotos und Videos bestehen können und über Verknüpfungen („Hyperlinks“) miteinander und mit anderen Webseiten verbunden sind. Programmierer und Software-Entwickler haben bereits Mitte der 1990er-Jahre ‚Wikis‘ genutzt (Schmidt 2009: 25), doch erst mit der Internet-Enzyklopädie ‚Wikipedia‘ wurde das kollaborative Online-Werkzeug im Jahr 2001 bekannt (Marotzki 2008: 2).

‚Weblogs‘ oder verkürzt ‚Blogs‘ stellen Webseiten dar, die „*relativ regelmäßig aktualisiert*“ werden (Schmidt 2009: 24). Der neueste Text-, Foto-, Ton- oder Videoeintrag steht stets am Anfang einer Webseite, was eine umgekehrt chronologische Reihenfolge hervorruft (Schmidt 2009: 24). Aufgrund der zeitlichen Ordnung und der oft subjektiven Einträge werden ‚Blogs‘ im Allgemeinen als Internet-Tagebücher bezeichnet (Marotzki 2008: 3). Da die Beiträge in der Regel kommentiert und mit Einträgen anderer ‚Blogs‘ verlinkt sind (Ebersbach/Glaser/Heigl 2008: 33, Schmidt 2009: 24), erscheint der Begriff ‚Online-Journal‘ eher geeignet. Wie auf Seite 17 erwähnt taucht der Begriff ‚Blog‘ Mitte der 1990er-Jahre auf, bereits vor der Einführung der Bezeichnung ‚Web 2.0‘.

Unter der ‚Open-Source-Bewegung‘ wird die Zusammenarbeit im Web 2.0 an Software und Anwendungen verstanden (Ebersbach/Glaser/Heigl 2008: 228ff), die nur infolge der Offenlegung („Open“) des in einer Programmiersprache geschriebenen Textes (Quellcode, ‚Source‘ Code) für eine Software möglich ist. Oft arbeiten die Programmierer kostenlos und in ihrer Freizeit an der Weiterentwicklung der Anwendungen.

Das Web-2.0-Prinzip „*Sharing*“ verstehe ich nicht nur als „*Tauschen oder dem Mitteilen von kulturellen Objekten*“ (Marotzki 2008: 4f) wie Fotos oder Videos, sondern als Teilhabe oder Beteiligung anderer an der eigenen Lebenswelt. So geben die Nutzer neben dem Veröffentlichen und dem Bereitstellen von Fotos oder Videos auf „*Multimediaplattformen*“ (z.B. der Fotoplattform ‚Flickr‘ oder der Videoplattform ‚Youtube‘, Schmidt 2009: 23) auch fragmentarisch Einblick in ihr Leben, z.B. durch die Angabe von Vorlieben und Interessen. Auch das „*Social Bookmarking*“ (Ebersbach/Glaser/Heigl 2008: 109ff, Marotzki 2008: 4) eröffnet Erkenntnisse über Menschen. Online-Lesezeichen sind URL-Adressen, die anstelle eines lokalen

Computers im Internet veröffentlicht werden. Zu den bekanntesten Plattformen zählt ‚Delicious‘ (ebd.).

Das Web-2.0-Prinzip „*Social Networking*“ (Marotzki 2008: 5ff) enthält ebenfalls eine technische und eine soziale Dimension. Mithilfe von Programmierschnittstellen (‚API‘ – application programming interface) (O’Reilly 2005: 4, Ebersbach/Glaser/Heigl 2008: 26, Marotzki 2008: 5) kann z.B. ein auf der Plattform „Youtube“ veröffentlichtes Video in eine Online-Landkarte von ‚Google Maps‘ integriert werden. Diese Technik eröffnet die Möglichkeit, aus bereits vorhandenen Inhalten neue zu erzeugen, und gilt als „*Mashup*“ (Ebersbach/Glaser/Heigl 2008: 26). Auf diese Weise entstand z.B. „*Chicagocrime*“ (Tapscott/Williams 2007: 189). Um „*kriminelle Aktivitäten in Chicago*“ auf einer Online-Karte zu visualisieren (ebd.) und der Öffentlichkeit zugänglich zu machen, wurde eine Kriminalitäts-Datenbank mit ‚Google Maps‘ verknüpft. Darüber hinaus bedeutet ‚Social Networking‘ auch soziale Vernetzung, die z.B. mithilfe von Netzwerkplattformen wie z.B. ‚Facebook‘ realisiert wird (Marotzki 2008: 5f, Schmidt 2009: 23). Auf sozialen Netzwerkseiten können die Nutzer nach der Registrierung kommunizieren und interagieren, neue Beziehungen aufbauen und bereits bestehende Kontakte bzw. Freundschaften pflegen (Ebersbach/Glaser/Heigl 2008: 79ff, Marotzki 2008: 5f, Schmidt 2009: 22f).

Diese Prinzipien beschreiben zwar das Web 2.0, tragen aber zu keiner eindeutigen Definition bei. So werden teilweise die Begriffe ‚Social Software‘, ‚Social Web‘ und ‚soziale Medien‘ synonym verwendet (Schmidt 2009: 21, 2013: 15). ‚Social Software‘ ist aber ein älterer Begriff, in dessen Mittelpunkt eher Technologien stehen (ebd.). Bei ‚Social Web‘ handelt es sich um einen Unterbegriff von Web 2.0, der keine „*Anwendungen wie Second Life*“ berücksichtigt (Ebersbach/Glaser/Heigl 2008: 29). Der Begriff ‚soziale Medien‘ ist heute zwar weit verbreitet, meines Erachtens aber – vergleichbar mit dem ‚Social Web‘ – nicht so umfassend wie ‚Web 2.0‘. Nach Andreas Kaplan und Michael Haenlein (2010: 61) schließt ‚Social Media‘ an ‚Web 2.0‘ an und enthält auch Online-Spiele (Massively Multiplayer Online Roleplaying Game, MMORPG) wie ‚World of Warcraft‘ sowie „*virtual social worlds*“ (z.B. ‚Second Life‘) (Kaplan/Haenlein 2010: 64). Im Mittelpunkt von ‚Social Media‘ stehen jedoch Technologien und Geschäftsmodelle. Die sieben ‚Social Media‘-Komponenten von Jan H. Kietzmann et al. (2011: 243ff, „*identity, conversations, sharing, presence, relationships, reputation, groups*“) sind ebenso auf technologische und marktwirtschaftliche Merkmale konzentriert. Zudem hält Jan Schmidt (2013: 15) den Adjektiv ‚sozial‘ im Begriff ‚soziale Medien‘ für unpassend, da es auch „*fürsorglich*“ oder „*kümmern*“ bedeuten kann. Er untermauert seine Bedenken, indem er anführt, dass Internettechnologien auch dissoziales Verhalten begünstigen (z.B. Cybermobbing). Des Weiteren suggeriert der Begriff ‚sozial‘ auch die Existenz von „*nicht-sozialen Medien*“, was nach Jan Schmidt ebenfalls unzutreffend sei, da Medien dem Austausch der Menschen untereinander dienen (ebd.). Daher wird in der vorliegenden Arbeit an dem Begriff

Web 2.0 festgehalten, auch wenn Jan Schmidt (2008: 18f, 2009: 20f) nicht müde wird, darauf hinzuweisen, dass der Begriff ‚Web 2.0‘ suggeriert, eine „*neue, grundlegend erweiterte und verbesserte Version*“ des Vorgängermodells ‚Web 1.0‘ zu sein (Schmidt 2013: 15). Das Web 2.0 ist für mich ein „*Sammelbegriff*“ (ebd.: 108) für technologische, marktwirtschaftliche, rechtliche, gesellschaftliche und nutzerspezifische Veränderungen im Internet, die prozesshaft erfolgten, auf den oben dargestellten Prinzipien (‚Kollaboration‘, ‚Sharing‘ und ‚Social Networking‘) beruhen und mobile Online-Anwendungen sowie Online-Spiele (auch Browsergames – Spiele, für die nur ein Internetbrowser notwendig ist) beinhalten.

3.2 Web 2.0 und Jugendliche

Der Begriff ‚Web 2.0‘ ist zwar vielen Heranwachsenden unbekannt (Schmidt/Paus-Hasebrink/Hasebrink 2009: 62f, Kap. 7.5.5.1: 324), dennoch nutzen die 14- bis 29-Jährigen Web-2.0-Angebote wie Wikis (z.B. ‚Wikipedia‘), Videoplattformen (z.B. „Youtube“), Communitys¹⁹ (z.B. ‚Facebook‘) und Weblogs (Eimeren/Frees 2013: 364). Bei näherer Betrachtung dieser Web-2.0-Dienste fällt auf, dass seit Beginn des Forschungsprojekts im Jahr 2007 bis heute nur wenige junge Internetnutzer die vielfältigen Möglichkeiten des Internets als „*Produser*“ (Schmidt 2008: 26), als Nutzer und Produzent, ausschöpfen und selbst produzierte, umfassende Medienproduktionen online stellen (Schmidt/Paus-Hasebrink /Hasebrink 2009: 63, BITKOM 2011: 20, Busemann/Gscheidle 2012: 386, Eimeren/Frees 2012: 364, MpFS 2012: 38). So sind 12 % der 14- bis 19-Jährigen „*sehr interessiert*“ an der Veröffentlichung eigener Beiträge, 59 % der Heranwachsenden haben dagegen wenig bis kein Interesse eigene, nicht in einer Community veröffentlichte Inhalte einzubringen (Busemann/Gscheidle 2012: 387). Laut der JIM-Studie 2012 (MpFS 2012: 38) produzieren 20 % der 12- bis 19-Jährigen regelmäßig eigene Inhalte, die vor allem aus Newsgroups- bzw. Forenbeiträgen (10 %) sowie dem „*Einstellen von Fotos und Videos*“ (9 %) bestehen und nicht in einer Community publiziert werden (ebd.). Dabei haben dem Medienpädagogischen Forschungsverbund Südwest zufolge Alters-, Geschlechts- und Bildungsunterschiede keine Bedeutung (ebd.). Auch ‚Communitys‘, die zu den beliebtesten Web-2.0-Angeboten zählen (MpFS 2012: 34, Eimeren/Frees 2013: 363), werden weniger als Veröffentlichungsmöglichkeit eigener Medienproduktionen genutzt. 12 % der Internetnutzer, sogenannte Onliner, ab 14 Jahren sehen sich bspw. täglich ein Video an, aber nur 1 % lädt eigene Videos in private Communitys und Netzwerke hoch (Busemann 2013: 394). Die JIM-Studie 2012 (MpFS 2012: 42), die ihren Blick auf die 12- bis 19-Jährigen richtet und daher altersdifferenzierter ist, zeigt, dass 10 % der Community-NutzerInnen (insgesamt nutzen 79 % der Befragten täglich oder mehrmals pro Woche Communitys, MpFS

¹⁹ Da die einbezogenen Studien nicht eindeutig zwischen ‚Communitys‘ und ‚sozialen Netzwerken‘ unterscheiden, werden in diesem Textabschnitt die in den jeweiligen Arbeiten benutzten Begriffe verwendet.

2012: 40) täglich oder mehrmals pro Woche selbst erstellte Fotos und Videos online veröffentlichen. Demzufolge ist das Hauptnutzungsmotiv von ‚Communitys‘ nicht die Veröffentlichung von ‚user-generated content‘ im Sinne der Verbreitung selbsterstellter Medienproduktionen, sondern Kommunikation (MpFS 2012: 42, Busemann 2013: 394). Die Handlungsoption „*Schreiben von Beiträgen auf Profilen/Verschicken persönliche[r] Nachrichten/[C]hatten*“ nehmen täglich 43 % der Onliner ab 14 Jahren wahr (Busemann 2013: 394), unter den 12- bis 19-Jährigen verschicken 75 % Nachrichten an andere (MpFS 2012: 42). Dem erheblichen Anstieg der mobilen Internetnutzung entsprechend (46 % der 14- bis 19-Jährigen im Jahr 2012, 64 % in 2013, Eimeren 2013: 389) gehen 62 % der Community-Nutzer ab 14 Jahren „*auch unterwegs*“ online (Busemann 2013: 392). Bei den 14- bis 29-Jährigen stellt ‚Facebook‘ (62 %), dicht gefolgt von ‚WhatsApp‘ (46 %), die beliebteste Mobilanwendung zur Kommunikation dar (Eimeren 2013: 390).

Ungeachtet des Nutzungsortes dient das kommunikative Handeln in Communitys der Pflege vorhandener sowie dem Aufbau neuer Beziehungen. Aus der „*berufliche[n] und biographische[n] Mobilität*“ (Schmidt et al. 2009: 272), die für die heutige Gesellschaft unverzichtbar ist, resultiert für Jugendliche die Entwicklungsaufgabe der „*Sozialauseinandersetzung, die Formen des Beziehungsmanagements*“ erfordert (Schmidt et al. 2009: 265). So sind Heranwachsende angehalten, auch auf Netzwerkplattformen enge und „*schwache [sowie] auf einzelne Rollenkontexte bezogene[] Beziehungen*“ zu pflegen (ebd.: 272). Communitys gelten als besonders geeignet (ebd.), um schwache Beziehungen, die sogenannten „*weak ties*“ (Granovetter 1973), abzubilden und „*bei Bedarf [zu] aktivieren*“. Eine Erstsemesterstudentin kann z.B. im Rahmen ihrer Wohnungssuche eine andere Person, die sie während einer landesweiten Tagung im ‚Freiwilligen Sozialen Jahr‘ kennengelernt hat, um eine vorübergehende Übernachtung bitten.

Neben dem Beziehungsmanagement eröffnen Netzwerkplattformen die Möglichkeit der „*Selbstaueinandersetzung, die mit Praktiken des Identitätsmanagements korrespondiert*“ (Schmidt et al. 2009: 265). Die Auseinandersetzung mit Fragmenten des Selbst erfolgt auf Netzwerkplattformen mithilfe der Profilseite (ebd.: 266), die alle NutzerInnen für den vollen Funktionsumfang bei der Registrierung ausfüllen müssen. Um sich zu präsentieren, verändern vor allem „*Jungen zwischen 12 und 19 Jahren, die die Haupt- oder Realschule besuchen*“ ihre Profilseite regelmäßig und bereichern sie auch mit Fotos (ebd.: 267). Die Mehrheit der Heranwachsenden nutzt hingegen die Handlungsoption der sozialen Verortung (ebd.: 266f, Wagner/Brüggen 2013: 214), was auch eine Form von Identitätsmanagement darstellt. Mit Kommentaren, der Zustimmung bspw. durch das Anklicken eines „Bewertungsbuttons“, dem Teilen eines Links oder der Gruppenteilnahme setzen sich Jugendliche in Bezug zu ihrem sozialen Umfeld, artikulieren ihre Meinung und Interessen, positionieren sich und präsentieren auf diese Weise Teilaspekte von sich selbst. Soziale Netzwerke bieten zudem Orientierung, z.B. an „*medialen Vorbildern*“ (Wagner/Brüggen 2013: 213) wie

Justin Bieber oder der Peergroup, um über relevante Themen informiert zu sein (Was ist gerade „angesagt“? Worüber wird gesprochen?). Darüber hinaus wird in der Teilstudie des Münchener Instituts für Medienpädagogik (JFF) erwähnt, dass in sozialen Netzwerkdiensten die Möglichkeit besteht, sich mit dem eigenen Geschlecht auseinanderzusetzen (ebd.).

Die „*Sachauseinandersetzung, die durch das Informationsmanagement unterstützt wird*“ (Schmidt et al. 2009: 265), findet heute nicht mehr nur mithilfe von ‚Google‘ oder ‚Wikipedia‘ statt, sondern auch in Communitys. Nach der ARD/ZDF-Onlinestudie 2013 recherchieren 25 % der 14- bis 29-Jährigen in Communitys nach „*tagesaktueller Information*“ (Busemann 2013: 394). Da insbesondere auf ‚Facebook‘ die führenden Nachrichtenanbieter vertreten sind und Informationen, die sie auch in anderen Medien veröffentlichen, verbreiten, betrachte ich Communitys als eine der Lebenswelt Jugendlicher angemessene Informationsquelle. Die Heranwachsenden befinden sich ohnehin auf ‚Facebook‘, und wenn die Medieninstitutionen ihr Angebot attraktiv für Heranwachsende aufbereiten, kann ein weiterer „*Lebensbereich*“ mit dem sozialen Netzwerkdienst verknüpft werden (Wagner/Brüggen 2013: 212).

Die Nutzungspraktiken Jugendlicher im Web 2.0 und insbesondere in sozialen Netzwerken gehen einher mit Herausforderungen in Bezug auf ‚Online-Inhalte‘, ‚-Kontakte‘ und ‚-Verhalten‘ (Schmidt et al. 2009: 277, Wagner/Brüggen 2013: 216). Problematische ‚Online-Inhalte‘ sind z.B. pornografische oder gewaltverherrlichende Darstellungen (Schmidt et al. 2009: 277). Im Rahmen der Studie „*Porno im Web 2.0. Die Bedeutung sexualisierter Web-Inhalte in der Lebenswelt von Jugendlichen*“ (Grimm/Rhein/Müller 2010) gaben Jugendliche im Alter von 13 bis 19 Jahren an, dass Pornografie zur alltäglichen Internetnutzung zählt. Im Unterschied zu Mädchen haben Jungen ein anderes Bewertungssystem (Grimm 2010: 5). Während weibliche Jugendliche Pornografie missbilligen, entwickeln männliche Heranwachsende eine „*Normalisierungsstrategie*“ und suchen im Web 2.0 bewusst und offen nach pornografischen Inhalten (ebd.). Mit gewalthaltigen Internetseiten, die sowohl fiktionale als auch reale Darstellungen implizieren, sind 25 % der 12- bis 19-Jährigen vertraut (Grimm/Rhein, Stefanie/Clausen-Muradian 2008: 49), wobei der Gewaltbegriff komplex und z.B. vom „*Alter, der subjektiven Gewalterfahrung oder [der...] mediale[n] Gewaltrezeption*“ im Allgemeinen abhängig ist (ebd.). Auch in diesem Kontext sind die männlichen den weiblichen Heranwachsenden überlegen, so rezipieren Jungen (33 %) häufiger Gewaltdarstellungen im Internet als Mädchen (16 %) (ebd.: 53). Bedenklich aufgrund des „*höheren Wirkungsrisikos*“ ist die Rezeption von „*Krieg, Folter und Hinrichtungen sowie [...] von echter extremer/brutaler Gewalt*“ (ebd.: 51), die rund 40 % der konsumierten, gewalthaltigen Inhalte umfasst (ebd.: 50). Zugang zu den Gewaltdarstellungen erhalten die Jugendlichen zu 70 % über Freunde und die Peergroup (ebd.: 52).

In der gleichen Studie werden auch problematische Aspekte von ‚Online-Kontakten‘ und ‚-Verhalten‘ thematisiert. ‚Cybermobbing‘ ist den ‚Online-Kontakten‘ und ‚-Verhalten‘ zuzuordnen, weil Heranwachsende im „Umgang“ mit anderen Internetnutzern (‚Online-Kontakt‘) schikaniert, zugleich aber auch selbst zum „Akteur“ werden können (‚Online-Verhalten‘) (Schmidt et al. 2009: 277). Das in der Öffentlichkeit und unter „Bezugspersonen, die einen Erziehungsauftrag haben“ (Wagner/Brüggen 2013: 212) dominierende und oft pauschal diskutierte Thema wird in der Untersuchung „Gewalt im Web 2.0“ unter Rückgriff auf Nancy Williard (2007, zit. nach Grimm et al. 2008: 229) differenzierter dargestellt. Danach sind acht Cybermobbing-Formen zu unterscheiden. 1. Beleidigung, Beschimpfung, 2. Belästigung, 3. Gerüchte verbreiten, anschwärzen, 4. Auftreten unter falscher Identität, 5. Bloßstellung und Betrugerei, 6. Ausgrenzung, 7. anhaltende Belästigung und Verfolgung, 8. offene Androhung von Gewalt. Wie die Teilstudie „Wo der Spaß aufhört ... Jugendliche und ihre Perspektive auf Konflikte in Sozialen Netzwerkdiensten“ aufzeigt (Wagner/Brüggen/Gerlicher/Schemmerling 2012), unterscheiden Heranwachsende selbst unterschiedliche „Konfliktformen“ (ebd.: 25ff), wobei die Grenzen nicht immer eindeutig sind (ebd.: 29). ‚(Cyber-)Mobbing‘ stellt nach „Spaß-Streit“, „Meinungsverschiedenheiten“ und „Streit“ die aggressivste Form dar, die von Jugendlichen abgelehnt wird (ebd. 28) – unabhängig vom Bildungshintergrund (Schmidt et al. 2009: 146). Diese Missbilligung bedeutet jedoch nicht, dass es kein Cybermobbing gibt. Neuere Zahlen der JIM-Studie 2012 verdeutlichen, dass 23 % der 12- bis 19-Jährigen eine Person in ihrem Bekanntenkreis haben, „die im Internet schon einmal fertig gemacht wurde“ (MpFS 2012: 39). Bei 16 % der Befragten wurden ohne deren vorherige Zustimmung „peinliche oder beleidigende Fotos und Videos“ im Internet veröffentlicht (ebd.), was nach der Studie „Heranwachsen mit dem Social Web“ (Schmidt et al. 2009) von den formal niedriger Gebildeten als weniger bedeutsam eingeschätzt wird, da dort die Annahme vorherrscht, dass die visuellen Daten „jederzeit wieder [ge]lösch[t]“ werden können (ebd.: 146). Dies weist darauf hin, dass die Dauerhaftigkeit von Online-Daten, deren Suchmöglichkeit und Weiterverarbeitung bzw. Kopiermöglichkeit sowie die unbekannte Öffentlichkeit, die Danah Boyd (2008: 27) in ihrer Dissertation als Merkmale der Online-Öffentlichkeit anführt, unter formal niedriger Gebildeten kaum bekannt sind.

Ein weiterer in der Öffentlichkeit und in der pädagogischen Arbeit diskutierter Risikobereich umfasst die im Internet vorhandenen persönlichen Daten und den damit verbundenen Datenschutz. Um am Web 2.0 teilnehmen zu können, bedarf es der Veröffentlichung personenbezogener Informationen (‚Online-Verhalten‘), die die Web-2.0-Anbieter sammeln (‚Online-Kontakt‘, Schmidt et al. 2009: 277). Der Umgang mit diesen Daten, deren Verknüpfung sowie die Aufzeichnung des Nutzerverhaltens (Schmidt et al. 2009: 281) bleibt jedoch nicht nur vielen Heranwachsenden verschlossen. Verwendet ein Onliner bspw. bei ‚Facebook‘, „Youtube“, ‚Ebay‘ und ‚Amazon‘ den gleichen Namen, können die Daten und das

Nutzerverhalten verbunden und detaillierte Informationen über eine Person geliefert werden, obwohl bei den einzelnen Anbietern nur wenige Daten veröffentlicht wurden.

Selbst wenn Heranwachsende das Interesse der Web-2.0-Anbieter an persönlichen Daten kennen, stellt das reduzierte Veröffentlichen personenbezogener Informationen eine nur schwer zu lösende Herausforderung dar (Schmidt et al. 2009: 280) – vor allem mit Blick auf Zugehörigkeit und den Aufbau neuer Beziehungen. In einem sozialen Netzwerk sind z.B. für die Wahrnehmung der Onliner und ihren Nutzungspraktiken bestimmte Daten notwendig. Im Rahmen der JIM-Studie 2012 wurde festgestellt, dass rund 65 % der 12- bis 19-Jährigen ihren richtigen Vor- und Nachnamen angeben (MpFS 2012: 43). Von 18 % der Befragten nennen 23 % der Mädchen und 22 % der 12- bis 13-Jährigen nur ihren Vornamen (ebd.). Unter den 15 % der Jugendlichen, die einen nicht auf ihren Namen zurückzuführenden Benutzernamen wählen, befinden sich vor allem Hauptschüler (21 %) ²⁰ und 12- bis 13-Jährigen (22 %) (ebd.). 87% der Heranwachsenden beschränken heute im Unterschied zu 2009 (46 % ,MpFS 2009: 48) den öffentlichen Zugriff auf persönliche Informationen in Communitys (ebd.).

Im Fokus öffentlicher und pädagogischer Diskussionen steht darüber hinaus das Thema ‚Internetsucht‘. Oft wird als einziges Kriterium die Internetnutzungszeit herangezogen. Laut der ARD/ZDF-Onlinestudie 2013 verbringen die 14- bis 29-Jährigen täglich 237 Minuten im Internet (Eimeren/Frees 2012: 361). Bei den 12- bis 19-Jährigen beträgt die Nutzungszeit am Tag 131 Minuten (MpFS 2012: 32). Bezogen auf die Kategorie Geschlecht liegen keine Unterschiede vor. Mit Blick auf die älteren Heranwachsenden und HauptschülerInnen zeigt sich eine intensivere Nutzungszeit (ebd.). So sind die 12- bis 13-Jährigen täglich 95 Minuten online, die 14- bis 15-Jährigen bereits 125 Minuten (ebd.). Im Gegensatz zu den Gymnasiasten (124 Minuten.) und RealschülerInnen (134 Minuten) nutzen HauptschülerInnen das Internet am Tag 157 Minuten. Um von einem ‚pathologischen Internetgebrauch‘ zu sprechen, sind Faktoren wie z.B. die Beeinträchtigung anderer Lebensbereiche, psychische Erkrankungen, Persönlichkeitsstörungen, Impulsivität oder Aufmerksamkeitsstörungen zu berücksichtigen (Rumpf 2013: 5f). So können nach der PINTA-Studie (‚Prävalenz der Internetabhängigkeit‘) 4 % der 693 Befragten im Alter von 14 bis 16 Jahren als internetabhängig bezeichnet werden (Rumpf/Meyer/Kreuzer/John 2011: 15). Unter Mädchen (4,9 %) ist der ‚pathologische Internetgebrauch‘ ausgeprägter als unter Jungen (3,1 %) (ebd.). Beide Geschlechter der 14- bis 24-Jährigen nutzen soziale Netzwerke exzessiv (77 % Mädchen und Frauen, 64,8 % Jungen und Männer) (ebd.: 16). Die pathologische

²⁰ Anhand dieses Anteils wird deutlich, dass im Jahr 2012 einigen formal niedriger Gebildeten die Risiken z.B. der von Danah Boyd (2008: 27) beschriebenen Suchmöglichkeit bekannt sind, zugleich aber weiterhin Informationsbedarf besteht, der über das Nennen eines verschlüsselten Vor- und Nachnamens hinaus geht.

Nutzung von Online-Spielen überwiegt hingegen bei jungen Männern (33,6 %) Frauen (7,2 %) (ebd.).

Wie diese Darstellung verdeutlicht, eröffnet das Web 2.0 nicht nur Handlungsoptionen. Sowohl die Möglichkeiten als auch die Herausforderungen des Internets zeigen für die Jugendarbeit Handlungsbedarf auf. Um bspw. die Vielfalt des Web 2.0 auszuschöpfen und die Nutzungspraktiken Jugendlicher zu erweitern, ist mit den weniger bekannten Web-2.0-Prinzipien und -Anwendungen wie z.B. ‚Social Bookmarking‘ zu arbeiten. Zudem sollten Angebote der Jugendarbeit das Erstellen umfassender, selbst produzierter Inhalte, die Gestaltung medialer Eigenproduktionen enthalten. Auf diese Weise könnten ‚Mashups‘ entstehen, z.B. Online-Landkarten, die Bandproberäume, Treffpunkte von Jugendlichen oder Beratungsstellen visualisieren. Die wachsende mobile Internetnutzung erweitert auch die Handlungsoptionen der Jugendarbeit. So können Angebote außerhalb der Institution stattfinden und Heranwachsende können für die Umsetzung einer Hilfsleistung aufgesucht werden (z.B. Vermittlung von Notunterkünften an wohnungslose Jugendliche). Im Rahmen der aktiv-produktiven Web-2.0-Nutzung sind Problem- und Risikobereiche zu behandeln (Online-Konfliktformen, persönliche Daten, Pornografie, Gewaltdarstellungen, exzessive Computer(spiel)nutzung), wobei die sozialen Fachkräfte sich nicht „in Risikoszenarien“ verlieren sollten (Schmidt et al. 2009: 285). Vielmehr haben die professionell Tätigen die Aufgabe, differenziert die Internetnutzung Heranwachsender zu betrachten und das Medienhandeln Jugendlicher wertzuschätzen. Zugleich ist das Potenzial des Web 2.0 für die Entwicklung Heranwachsender herauszuarbeiten und mit der Öffentlichkeit zu kommunizieren.

4. Jugendarbeit – in Theorie und Praxis

In Überblicks- und Standardwerken zur Jugendarbeit werden bestimmte Aspekte von Jugendarbeit beschrieben (z.B. Müller/Kentler/Mollenhauer/Giesecke 1986, Böhnisch/Münchmeier 1999, Deinet/Sturzenhecker 2005, Schefold 2007, Jordan 2008, Lindner 2011). Zur Begriffsbestimmung werden oft die für die Jugendarbeit relevanten Paragraphen § 11 und § 12 des Sozialgesetzbuches VIII angeführt (Deinet/Nörber/Sturzenhecker 2002: 693f, Lindner 2011: 669). Die gesetzlichen Regelungen tragen jedoch zu keiner präzisen Definition bei, sie skizzieren lediglich einen Rahmen, der die Aufgaben und Ziele der Jugendarbeit wie etwa die Persönlichkeitsentwicklung und die Befähigung zur Selbstbestimmung und gesellschaftlichen Mitverantwortung beschreibt (§ 11 Abs. 1 SGB VIII (KJHG), BMJ 2013a). Diese zu konkretisierenden Aufgaben werden dem Subsidiaritätsprinzip entsprechend von einer Vielzahl von öffentlichen (Jugendämter, Landesjugendämter) und freien (Jugend- sowie Wohlfahrtsverbände) Trägern wahrgenommen (§ 4 SGB VIII (KJHG), BMJ 2013b, Hafenegger/Schröder 2005: 840), deren Personal in vielfältigen Handlungsfeldern wie der institutionellen, mobilen, verbandlichen, internationalen, kulturellen Jugendarbeit, der außerschulischen Jugendbildung oder der Jugenderholung agieren (Schefold 2007: 509f, Jordan 2008: 460). Einer präzisen Definition wirkt zudem der Gebrauch unterschiedlicher Begriffe für den gleichen Inhalt entgegen. Gruppenarbeit, offene Arbeit, Projekte, Kurse, Seminare und Freizeiten werden z.B. sowohl als ‚Sozialform‘, ‚Lernform‘, ‚Arbeitsform‘ wie auch als ‚Handlungskontext‘ bezeichnet (Thole 2000: 262, Hafenegger/Schröder 2005: 848, Lindner 2011: 672). Desgleichen wird nicht einheitlich zwischen Theorie, Praxis und deren Methoden unterschieden (Thole 2000: 226ff, Hafenegger/Schröder 2005: 843ff). Benno Hafenegger und Achim Schröder (2005: 843) betrachten z.B. geschlechtsbezogene Ansätze als theoretische Konzepte, Werner Thole (2000: 242) zählt sie dagegen zu den Praxiskonzepten.

Wie diese kurze, sich auf das Wesentliche beschränkende Darstellung veranschaulicht, liegt für Jugendarbeit nur eine generalisierende Gegenstandsbeschreibung vor, ein Referenzrahmen, den es in einer Arbeit über Jugendarbeit mit dem Web 2.0 zu präzisieren gilt.

In seinem Einführungswerk in die Kinder- und Jugendarbeit macht Werner Thole auf die heterogene Nutzung der Begriffe ‚Theorie‘, ‚Konzepte‘ und ‚Methoden‘ aufmerksam und legt als einziger Theoretiker ein Modell zur Konkretisierung vor²¹ (ebd.: 225ff). Er unterscheidet zwischen Kerntheorien, neueren Theoriekonzepten, theoretisch-konzeptionellen Orientierungen, Praxiskonzepten, Vor-Ort-Konzepten, Methoden und Leitlinien.

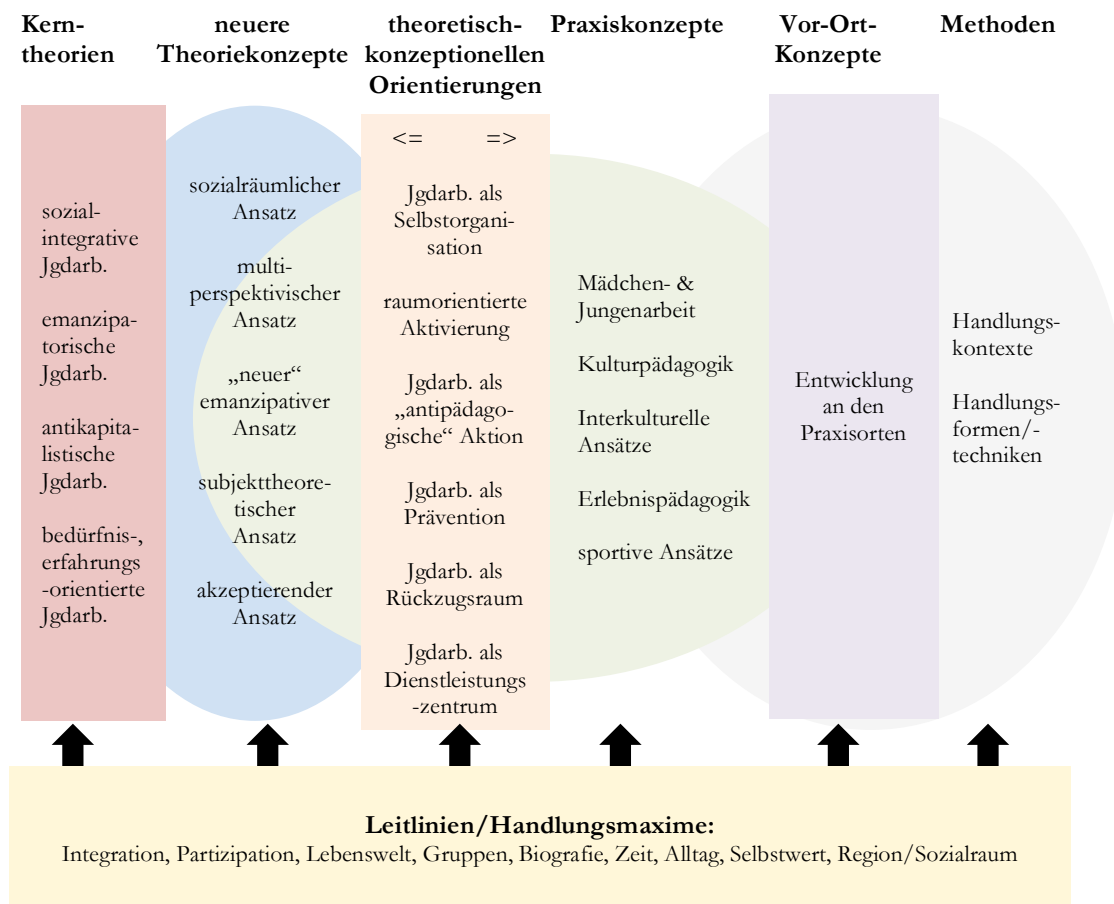
²¹ Zum besseren Verständnis sind in der Grafik01 (Kap. 4: 35) die beiden Übersichten von Werner Thole (2000: 228, 237) zusammengefasst.

Unter einer Theorie der Jugendarbeit versteht Werner Thole „ein wissenschaftliches Gebäude [...], das alle Facetten dieses sozialpädagogischen Handlungsfeldes umfassend betrachtet, analysiert und reflektiert sowie konkret die Aufgaben und Ziele der Kinder- und Jugendarbeit unter Einbeziehung von gesellschafts- und subjekttheoretischen Bezügen als institutionalisiertes Sozialisationsfeld für Kinder und Jugendliche zu bestimmen versucht“ (ebd.: 226).

Zu den sogenannten ‚Kerntheorien‘ zählt er:

- die Theorie der sozialintegrativen Jugendarbeit (Rössner 1967, zit. nach Thole 2000: 230)
- die Theorie der emanzipatorischen Jugendarbeit (Müller/Kentler/Mollenhauer/Giesecke 1986)
- die Theorie der antikapitalistischen Jugendarbeit (Liebel 1975)
- die Theorie der bedürfnis- (Damm 1975) und erfahrungsorientierten Jugendarbeit (Negt 1971, Bierhoff 1974, Lüers 1979, zit. nach Thole 2000: 231)

Auffallend ist, dass selbst diese Theorien nicht seiner eigenen Definition entsprechen, da sie nicht umfassend und in allen Einzelheiten das „wissenschaftliche[] Gebäude“ beschreiben (ebd.: 226).



Grafik 01: Modell zur Konkretisierung der Kinder- und Jugendarbeit (Thole 2000: 228, 237)

Im Unterschied zu den Kerntheorien stellen die ‚neueren Theoriekonzepte‘ (Grafik01, Kap 4: 35) – so Werner Thole (2000: 227) – nur einen Ausschnitt bzw. einzelne Gesichtspunkte der Kinder- und Jugendarbeit dar. Sie zeigen keine grundlegenden Veränderungen auf und konkretisieren nur die bereits vorhandenen Grundlagen (ebd.: 234).

Ist die Theoriedefinition und damit die Abgrenzung von Theorie und Praxis noch nachvollziehbar, fehlt dagegen die Trennschärfe bei der Verwendung des Begriffs ‚Konzept‘ bzw. verwundert der Gebrauch desselben. Entspricht ein Konzept doch – der in Fachkreisen allgemein anerkannten Definition von Karlheinz Geißler und Marianne Hege folgend – einem „*Handlungsmodell, in welchem die Ziele, die Inhalte und die Methoden*“ (Geißler/Hege 2007: 20) verbunden werden, sodass ein größerer Sinnzusammenhang entsteht. Aufgrund der Handlungsorientierung ist ein Konzept meiner Auffassung nach eher der Praxis als der Theorie der Jugendarbeit zuzuordnen und daher der Begriff ‚neuere Theorien‘ angemessener. Es besteht allerdings die Möglichkeit, dass ‚Konzept‘ angehängt wurde, um dem inhaltlichen Bedeutungswandel von ‚Theorien‘ gerecht zu werden. Die ‚neueren Theoriekonzepte‘ haben sich nach Werner Thole (2000: 241) weg von einer kritischen Reflexion gesellschaftlicher Veränderungsprozesse hin zu einer konzeptionellen Ausbuchstabierung der Praxis entwickelt, in der eine intensivere Auseinandersetzung mit pädagogisch-praktischen Fragestellungen stattfindet (ebd.: 236). Damit ist auch zu erklären, dass einige ‚Praxiskonzepte‘ wie die alltags- und lebensweltorientierte (Thiersch 1992) oder sozialräumliche (Böhnisch/Münchmeier 1993, 1999, Deinet 1999) Jugendarbeit als ‚neuere Theoriekonzepte‘ angesehen werden. Diese ‚Praxiskonzepte‘ zeichnen sich – so Werner Thole (ebd.: 242) – zwar durch einen hohen Anteil an Handlungsorientierung aus, sind aber aufgrund ihrer Breite umfassender.

Die Differenzierung in ‚theoretisch-konzeptionelle Orientierungen‘, die sowohl Theorie- als auch Praxiskonzepte prägen, ist für mich nicht naheliegend (ebd.: 236). So ist z.B. ‚Jugendarbeit als Prävention‘ in dem neueren Theoriekonzept ‚cliquenorientierter Ansatz‘ wie auch in den handlungsorientierten Konzeptualisierungen der Erlebnispädagogik enthalten. Da Werner Thole aber ‚neuere Theoriekonzepte‘ ohnehin als praxisorientiert versteht, ist diese zusätzliche Begriffseinführung, die er darüber hinaus nur erwähnt und nicht näher ausführt, entbehrlich. Zudem kommen einige dieser theoretisch-konzeptionellen Orientierungen auch in den ‚Leitlinien‘, die quer zu Kerntheorien, neueren Theoriekonzepten, Praxiskonzepten, Vor-Ort-Konzepten sowie Methoden liegen, zum Ausdruck (ebd.: 259f). Mittlerweile zu den fachlichen Standards der Jugendarbeit zählend (ebd.: 261), bezeichnet Werner Thole die mit dem Achten Jugendbericht 1990 eingeführte ‚Strukturmaxime der Jugendhilfe‘ als ‚Leitlinien‘ (z.B. Lebenswelt, Partizipation oder Integration) (BMJFFG 1990).

Die Hervorhebung der ‚Vor-Ort-Konzepte‘, die Werner Thole noch vor den meines Erachtens als übergreifender zu betrachtenden Methoden anführt, erscheint mir nicht plausibel. Im Gegensatz zu ‚Praxiskonzepten‘, die Arbeitsansätze umfassender beschreiben und deren Handlungsmodelle auf Jugendarbeit allgemein übertragbar sind wie z.B. ‚geschlechtsspezifische Ansätze‘ (Thole 2000: 242ff), sind ‚Vor-Ort-Konzepte‘ auf die lokale Jugendeinrichtung, z.B. in einem Stadtteilzentrum, begrenzt. Möglicherweise hat Werner Thole den Begriff aufgenommen, weil hier das Wort ‚Konzept‘ enthalten ist und dieses Verständnis eines Konzeptes in der Praxis geläufig ist.

Im Rahmen der Beschreibung unterschiedlicher ‚Praxiskonzepte‘ fällt darüber hinaus auf, dass medienpädagogische Ansätze nur als Unteraspekte von kulturpädagogischen Konzepten mit einem Stichwort erwähnt werden (ebd.: 249). Plausibel ist die Auswahl von Praxiskonzepten aufgrund von Platzmangel. Doch lag bereits im Jahr 2000, als das Einführungswerk erstellt wurde, eine auf praktische Erfahrung und theoretischem Wissen basierende Medienpädagogik vor, die zumindest als gleichwertig mit ‚sportorientierten Ansätzen‘ (ebd.: 252f) und ‚erlebnispädagogischen Konzepten‘ (ebd.: 253ff), wenn nicht sogar aufgrund der gesellschaftlichen Relevanz von Medien und der Bedeutung für die Lebenswelt Jugendlicher als neuere Theorie der Jugendarbeit zu betrachten ist. Zugleich kommt mit der Zuordnung von Medienpädagogik als ‚Praxiskonzept‘ die Irrelevanz der Medien für die Jugendarbeit zum Ausdruck.

Den Ordnungsversuch Werner Tholes kritisch würdigend, wird in der vorliegenden Arbeit zwischen Kerntheorien, neueren Theorien, Praxiskonzepten und Methoden unterschieden. Diese Unterscheidung dient der Begriffsdefinition, der Gliederung und dem Aufziehen des theoretisch-konzeptionellen Bezugsrahmens sowie der am Ende der Arbeit stehenden Einordnung als Theorie- oder Praxisbeitrag.

‚Kerntheorien‘ werden in dieser Arbeit, der bereits erwähnten Definition von Werner Thole folgend (siehe: 24), verstanden als grundlegende, bis in die heutige Zeit wirkende (u.a. Grimm 2006, Lindner 2006) und damit anschlussfähige Theorien (z.B. der emanzipatorischen Jugendarbeit (Müller/Kentler/Mollenhauer/Giesecke 1986) oder der bedürfnis- und erfahrungsorientierten Jugendarbeit (Damm 1975)). Diese grundlegenden Ansätze werden im Gegensatz zu einigen neueren Theorien nicht dargestellt.

Unter ‚neueren Theorien‘ verstehe ich aus den Kerntheorien historisch gewachsene und gesellschaftliche Entwicklungen berücksichtigende Ansätze (z.B. Lebensweltorientierung, sozialräumliche Theorien oder den Genderansatz), die im Rahmen dieses Werkes in für die Studie relevanten Auszügen dargestellt werden. Diese neueren Theorien haben, wie Werner Thole (2000: 236) darlegte, einen stärkeren Bezug zur Praxis, sind aber umfassender, aktualisieren meines Erachtens die Kerntheorien und beschäftigen sich weniger mit handlungsbezogenen Fragen als

‚Praxiskonzepte‘. Im Rahmen von Praxiskonzepten, so verstehe ich zumindest die Begriffsbestimmung eines Konzeptes von Karlheinz Geißler und Marianne Hege (2007: 20), wird ein handlungsorientiertes Leitbild entworfen, das auf einen spezifischen Aspekt ausgerichtet ist, einen bestimmten Bereich umfasst (z.B. erlebnispädagogische Konzeptualisierungen). Diese Praxiskonzepte beinhalten neben Zielen und Inhalten auch Methoden (Geißler/Hege 2007: 20), die ich verstehe wie Michael Galuske (2009: 31): *„Methoden der Sozialen Arbeit thematisieren jene Aspekte im Rahmen sozialpädagogischer/sozialarbeiterischer Konzepte, die auf eine planvolle, nachvollziehbare und damit kontrollierbare Gestaltung von Hilfeprozessen abzielen und die dahingehend zu reflektieren und zu überprüfen sind, inwieweit sie dem Gegenstand, den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, den Interventionszielen, den Erfordernissen des Arbeitsfeldes, der Institution, der Situation sowie den beteiligten Personen gerecht werden.“* Abgesehen von ausgewählten Methoden, die für diese Arbeit bedeutsam sind, werden theoretische Bezüge zum Identitätskonzept und zur Partizipation als Aufgaben der Jugendarbeit sowie zu den in der Jugendarbeit professionell Tätigen hergestellt.

4.1 Jugendarbeit im Wandel

Als ein Handlungsfeld der Sozialen Arbeit hat Jugendarbeit einen gesellschaftlich formulierten Auftrag. Um dieser Aufgabe nachzukommen und die Herausforderungen in einer sich wandelnden Gesellschaft zu erkennen, bedarf es – wie Cornelia Füssenhäuser (2011b: 1648) für die Theorie der Sozialen Arbeit und Werner Thole (2000: 226, Kap. 4: 35) in seiner Theoriedefinition der Jugendarbeit anführen – der Analyse gesellschaftlicher Entwicklungen. Daher wird im Folgenden Jugendarbeit im Kontext sich wandelnder Prozesse und gesellschaftlicher Rahmenbedingungen betrachtet. In einer annähernd chronologischen Reihenfolge wird zunächst die Veränderung von einer vor allem sozialdisziplinierenden, auf Anpassung an bestehende, gesellschaftliche Verhältnisse zielenden zu einer im Spannungsfeld von Autonomie und Vergesellschaftung agierenden Jugendarbeit aufgezeigt. Zugleich stellt dieser Abschnitt eine Entstehungsgeschichte der Jugendarbeit dar. Zur Verdeutlichung der Herausforderungen in der modernen Gesellschaft werden anschließend gesellschaftliche Veränderungsprozesse und deren Konzepte behandelt (z.B. Individualisierung, digitaler Kapitalismus). Das Kapitel wird mit weiteren für die Jugendarbeit bedeutsamen Entwicklungsprozessen wie bspw. die im Zusammenhang von gerechten Bildungschancen errichtete Ganztagschule und deren Weiterentwicklung zu Bildungslandschaften beendet.

4.1.1 Zur Entstehungsgeschichte der Jugendarbeit

Beruhend auf der Industrialisierung und der damit einhergehenden Konstituierung des Bildungswesens bildet sich ‚Jugend‘ gegen Ende des 19. Jahrhunderts als eigenständige Lebensphase – zumindest für einige Jugendliche – heraus (Hurrelmann 2007: 20, Hornstein/Thole 2008: 452, Sander/Witte 2011: 658). Mit den Jugendpflegeerlassen von 1911 und 1913 (Thole 2000: 44, Hafeneger/Schröder 2005: 841, Lindner 2011: 669) reagierte die ‚preußische Regierung‘ auf die Freiheiten bzw. Freizeit Heranwachsender, die sich durch die Herausbildung der Jugendphase ergaben, und begründete damit staatliche Jugendarbeit als sozialdisziplinierende Instanz. Die Kontrollfunktion kommt meines Erachtens auch in dem damaligen Begriff der Jugendpflege, Pflege im Sinne von Erhaltung oder Konservierung, zum Ausdruck. Die Ursache für die staatliche Intervention lag in der öffentlichen Wahrnehmung der Jugend. Die Weltauffassung der Jugendlichen widersprach den Vorstellungen, Werten und Normen der preußischen Gesellschaft. Daher erhielt die staatliche Jugendarbeit den Auftrag, dem Verfall von Moral und Werten entgegenzuwirken und Jugendliche zu tugendhaften, gottesgläubigen und vaterlandsverbundenen Menschen zu erziehen (Thole 2000: 45, Lindner 2011: 669), was aus Sicht der preußischen Regierung einer militärischen Erziehung entsprach. Parallel zu dieser repressiven Intervention durch den Staat organisierten sich junge Menschen selbstständig in sozialen Gruppen. Hier konnten sie ihren Bedürfnissen

nach dem Zusammensein mit Gleichaltrigen, ihren Autonomiewünschen und einer im Widerspruch zur Gesellschaft stehenden, politischen und sozialen Sichtweise nachgehen. Auf diese Weise entstanden autonome Jugendbewegungen wie die eher bürgerlich orientierte ‚Wandervogel-Bewegung‘ oder die Arbeiterjugendbewegungen (z.B. die ‚Freie Jugendorganisation Kiel‘) (Hafeneger/Schröder 2005: 841, Hermann 2008: 31, Hornstein/Thole 2008: 452). Aus diesen Jugendbewegungen wie auch aus anderen politischen, konfessionellen, sportlichen und freizeitbezogenen Vereinigungen entfalteten sich im Laufe der Zeit die Jugendvereine und -verbände (Thole 2000: 42).

In der ‚Weimarer Zeit‘ kennzeichneten Professionalisierung und Institutionalisierung sowie Krisenmanagement die Jugendarbeit (Thole 2000: 57f, Hafeneger/Schröder 2005: 842, Lindner 2011: 670). Die staatliche Jugendarbeit, die Jugendverbandsarbeit und die Jugendbewegungen wurden weiter ausgebaut. So schlossen sich mehr als 100 Jugendverbände im Reichsausschuss der Deutschen Jugendverbände zusammen, zahlreiche Jugendheime wurden eingerichtet und annähernd in allen Orts-, Stadt-, Kreis- und Bezirksjugendpflegen wurde Personal angestellt (ebd.). Trotz des Ressourcenausbaus scheiterte jedoch die Jugendpolitik der „sozialen Integration“ (Thole 2000: 59). „Jugendliche aus sozial und materiell marginalisierten Milieus, arbeitslose Jugendliche, aber auch die städtische ‚Jugendboheme‘“ (ebd.: 59) widersetzten sich der organisierten Jugendarbeit, da sie – so meine Interpretation der Angebotsablehnung – die individuelle Freiheit einschränkte und im Dienste einer Kontrollinstanz stand. Mit dem Notprogramm der Weimarer Regierung wurde Jugendarbeit verpflichtet, sich der erwerbslosen und „verwahrlosten“ Jugend anzunehmen, sie zu erziehen und zu bilden (ebd.: 55, Hafeneger/Schröder 2005: 842). Die Weltwirtschaftskrise mit Massenarbeitslosigkeit und sozialer Armut sowie die Machtergreifung der Nationalsozialisten verhinderten jedoch die Weiterentwicklung der Jugendarbeit.

Während der ‚nationalsozialistischen Diktatur‘ wurde Jugendarbeit instrumentalisiert. Die autonome Jugendbewegung und die Jugendverbände wurden der nationalsozialistischen Weltanschauung unterworfen oder zerschlagen, die wenigsten leisteten im Untergrund Widerstand (Thole 2000: 61, Hafeneger/Schröder 2005: 842). Die gesetzlich verpflichtende Hitlerjugend übernahm die außerschulische Jugenderziehung und lehrte Mitte der 1930er-Jahre 8,7 Millionen männliche und weibliche Jugendliche die nationalsozialistische Ideologie (ebd.). Die Funktion der Hitlerjugend umfasste darüber hinaus die Vorbereitung auf den Militärdienst bei den Jungen und auf die Rolle der Ehe- und Hausfrau sowie der Mutter bei den Mädchen (ebd.).

Nach 1945 wurde Jugendarbeit in Ost- und Westdeutschland dem jeweiligen Gesellschaftssystem entsprechend wieder aufgebaut.

Im sozialistischen ‚Ostdeutschland‘ wurde Jugendarbeit parteistaatlich organisiert und zur Staatsangelegenheit erklärt (Thole 2000: 63ff, Lindner 2011: 670). Neben der Freien Deutschen Jugend (FDJ) als einheitliche Jugendorganisation, der 1987 86 % ostdeutscher Kinder und Jugendlichen angehörten, wurden mehr als 10.000 Jugendklubeinrichtungen gegründet (ebd.). Auch wenn einige der Jugendklubs von Heranwachsenden selbst begründet und verwaltet wurden, waren sie eingebettet in eine politisch-ideologisch „wertvolle“ Freizeitgestaltung, die oft künstlerisch-kulturell geprägt war und im Dienst der Gemeinschaft stand bzw. selbstlose gemeinnützige Aktivitäten vorsah (Thole 2000: 70).

Die in ‚Westdeutschland‘ eingerichteten ‚German Youth Activities‘-Heime standen im Kontext des Reeducation-Programms der westlichen Alliierten. Mithilfe der Angebote in diesen Jugendzentren intendierten die englischen und amerikanischen Siegermächte, Heranwachsende mit demokratischen Prinzipien vertraut zu machen (ebd.: 63, Giesecke 2005: 43). Die Ausrichtung auf nicht organisierte Jugendliche und die Mitbestimmung junger Menschen stellten neue Inhalte der Jugendarbeit dar, die vor allem von den Jugendverbänden kritisch betrachtet wurden (Thole 2000: 65f, Giesecke 2005: 43). Bis zu dem ‚Grundsatzgespräch von St. Martin‘ (1962) hielten die Jugendverbände an der politischen und gesellschaftlichen Ordnung der Weimarer Republik fest und knüpften damit an eine repressive und sozialdisziplinierende Jugendarbeit an (Thole 2000: 63, Giesecke 2005: 28, Lindner 2011: 670). Doch auch die staatliche Jugendarbeit kehrte nach dem Rückzug der englischen und amerikanischen Alliierten bzw. der Übergabe der Jugendzentren an die Kommunen zur traditionsbewahrenden Tätigkeiten zurück (Giesecke 2005: 44, Lindner 2011: 670). Infolge der restaurativen Angebote und im Zuge des wirtschaftlichen Aufschwungs wendeten sich erneut viele Jugendliche in den 1950er- Jahren von der Jugendarbeit ab und gingen anderen Freizeitbeschäftigungen nach wie ins Kino gehen, Rock-’n’-Roll-Musik hören oder Comics lesen (Ecarius/Fromme 2000: 143f, Thole 2000: 65, Giesecke 2005: 50). Diese vor allem aus der amerikanischen Kultur entlehnten Freizeitaktivitäten bildeten einen deutlichen Kontrast zu den oft als starr empfundenen deutschen Werten und Normen (Ecarius/Fromme 2000: 143, GIM 2001: 4, Lindner 2011: 670).

Die vier Versuche zu einer Theorie der Jugendarbeit von C. Wolfgang Müller, Helmut Kentler, Klaus Mollenhauer und Hermann Giesecke (1986) zu Beginn der 1960er-Jahre veröffentlicht, fasse ich als grundlegenden Wandel und eigentliche „Geburtsstunde“ der auf Selbstverantwortung zielenden Jugendarbeit auf. Jugendarbeit wird nicht mehr deterministisch mit sozialer Kontrolle in Bezug gesetzt, sondern wendet sich Heranwachsenden zu, berücksichtigt deren Bedürfnisse bzw. Erwartungen und gesteht Jugendlichen Willensfreiheit und Selbstständigkeit zu (Müller 1986: 19, 35f). Infolgedessen ist die Bezeichnung dieses pädagogischen

Ansatzes mit ‚emanzipatorisch‘ angemessen. Der Umbruch von einer auf Anpassung zielenden, bestehende gesellschaftliche Normen und Ordnung bewahrenden Jugendarbeit zu einer das Individuum, dessen Freiheit und Eigenständigkeit berücksichtigenden Jugendarbeit ist eng mit der gesamtgesellschaftlichen Entwicklung verbunden, die sich Ende der 1960er-Jahre in den Studentenprotesten entlädt. Hermann Giesecke verweist sogar darauf, dass der in der Jugendarbeit verwendete Begriff ‚Emanzipation‘ politischen Ursprungs ist und „*auf die Pädagogik nachträglich übertragen*“ (Giesecke 1983: 255) wurde. In dem teilweise radikalen Widerstand wurden die bestehenden gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnisse kritisiert und Machtverteilung sowie Mitbestimmung gefordert. Die Proteste richteten sich gegen die traditionellen, kulturellen, moralischen und gesellschaftspolitischen Werte der Elterngeneration wie „die deutschen Tugenden“ Ordnung, Leistung, Disziplin und Fleiß sowie das prude Sexualverhalten (Ecarius/Fromme 2000: 145, GIM 2001: 4). Zugleich wurden der Umgang mit der nationalsozialistischen Vergangenheit sowie der westliche Imperialismus und der Vietnamkrieg verurteilt.

Aus den Erfahrungen dieser öffentlichen Artikulationen eigener Interessen entwickelte sich am Anfang der 1970er-Jahre die ‚Jugendzentrumsbewegung‘ (Damm 1975: 173f, Giesecke 2005: 62, Lindner 2011: 671). Im Gegensatz zu den unterschiedliche soziale und gesellschaftliche Gruppen ansprechenden Protestbewegungen Ende der 1960er-Jahre war die Jugendzentrumsbewegung weniger politisch und einheitlich organisiert, dennoch fand sie aufgrund der allgemein schlechten Freizeitbedingungen breite Unterstützung (Damm 1975: 174). Gefordert wurden selbstverwaltete Jugendzentren und Räume für Heranwachsende, die in vielen Städten aber vor allem in ländlichen Regionen fehlten (Lindner 2011: 671). Da sich die Bewegung weniger inhaltlich-programmatisch auseinandergesetzt hatte, wich nach der Einrichtung der Räume die anfängliche Begeisterung einer alltäglichen Ernüchterung (Giesecke 2005: 62, Lindner 2011: 671).

Der programmatischen Inhalts- und Ideenlosigkeit folgten im Laufe der Zeit – ausgehend von den ersten, auf wissenschaftlich begründete Aussagen beruhenden, emanzipatorischen Theorieversuchen (Thole 2000: 67, Giesecke 2005: 34) – weitere Ansätze der Jugendarbeit²² (Hafeneger/Schröder 2005: 843, Lindner 2011: 671).

So übte die ‚antikapitalistische Jugendarbeit‘ Kritik, indem sie den Vertretern des emanzipatorischen Ansatzes eine liberale Einstellung gegenüber dem kapitalistischen Gesellschaftssystem und ein Festhalten an der Klassenstruktur vorwarf (Liebel 1975: 162f). Antikapitalistische Jugendarbeit sei dagegen an der Veränderung des Systems,

²² Der ‚lebensweltorientierte‘ und der ‚sozialraumorientierte‘ Ansatz werden aufgrund ihrer Bedeutung für die vorliegende Arbeit im Kapitel 4.2 ausführlicher dargelegt. An dieser Stelle werden nur exemplarisch einige Ansätze skizziert.

der Befreiung und Gleichstellung vor allem der Arbeiterjugendlichen interessiert und politisch orientiert (ebd.: 163ff).

Die ‚bedürfnisorientierte Jugendarbeit‘ führte den antikapitalistischen mit dem emanzipatorischen Ansatz zusammen und stellt wieder die Jugendlichen als Subjekte und deren Bedürfnisse in den Mittelpunkt (Damm 1975: 76ff). Diethelm Damm führt folgende Bedürfnisse Heranwachsender an, die Jugendarbeit zu berücksichtigen hat (Damm 1975: 52ff): *„Das Bestreben etwas zu bewirken, das Bedürfnis nach Orientierung, sozialer Anerkennung, Selbstbestimmung, Sexualität und Wohlbefinden, Anregung und vielfältigen Erfahrungen sowie das Bedürfnis nach Sicherheit und Solidarität.“*

Auch im Fokus der ‚subjektorientierten‘ Jugendarbeit stehen Heranwachsende als Individuen, die es *„im Prozess ihrer Subjektwerdung“* (Scherr 2010: 50) zu unterstützen gilt. Zugleich kann dieser Ansatz als Anknüpfen an eine auf Selbstverantwortung zielenden Jugendarbeit verstanden werden, geht es doch um Autonomie und das eigenständige Handeln Jugendlicher in einer demokratischen Gesellschaft (ebd.: 9). Zur Subjektwerdung ist die Entwicklung von Selbstbewusstsein und Selbstachtung, die Erfahrung von sozialer Anerkennung, die Selbstbestimmung sowie das Bewusstmachen der eigenen Lebenslage entscheidend (ebd.: 56ff).

4.1.2 Gesellschaftliche Veränderungsprozesse und deren Gesellschafts- sowie Wirtschaftskonzepte

Die skizzierten, in der Tradition der ‚Emanzipation‘ stehenden Ansätze sind Ausdruck eines gewandelten Verständnisses von Jugendarbeit, die das Individuum und dessen Autonomie in ihre Überlegungen und Konzeptionen einbeziehen. Zugleich deute ich diese Ansätze als Reaktionen auf veränderte gesellschaftliche Rahmenbedingungen, die am Ende der 1960er-Jahre Individualisierungstendenzen aufweisen. Auch wenn bspw. Ulrich Beck (1986: 206) anführt, dass die Wurzeln der Individualisierungstheorie bis in die Renaissance reichen, sehe ich erst in den Protestbewegungen Ende der 1960er-Jahre und Anfang der 1970er-Jahre deutliche Anzeichen für den Beginn des ‚Individualisierungsprozesses‘ (Beck 1986, Junge 2002) und der damit einhergehenden Pluralisierung, die Jugendarbeit zu berücksichtigen hat.

Mit den Protesten wurden bisher bestehende Werte, Normen, Sozialformen bzw. soziokulturelle Bindungen infrage gestellt und damit brüchig. Über die Familie und Dorfgemeinschaften hinaus entstanden in einer prozesshaften Entwicklung vielfältige, neue Lebensformen und -modelle wie städtische Wohngemeinschaften, die sogenannten ‚Kommunen‘, ‚Ein-Eltern-Familien‘, ‚nicht eheliche Lebensgemeinschaften mit Kindern‘ oder ‚getrennt Zusammenlebende, kinderlose Ehepaare‘ (Beck 1986: 206, Peuckert 2007: 40ff, Ecarius 2011: 380f). Sinkende Geburtenraten, weniger Eheschließungen sowie zunehmende Scheidungsquoten nennt Rüdiger Peuckert als weitere binnenfamiliale Veränderungen, die auf die Enttraditionalisierung zurückzuführen sind (Peuckert 2007: 36). Neben dem

Umbruch familialer Sozialformen verloren ehemals Moral und Werte vermittelnde Instanzen wie die Kirche an Bedeutung (Beck 1986: 206ff) und wurden durch weitere Sozialisationsinstanzen z.B. Peergroup oder Medien ergänzt (Hurrelmann 2006: 34). Aufgrund der Freisetzung der Subjekte aus traditionellen und sozialen Zwängen erhöhten sich bspw. auch die Bildungschancen und -perspektiven von Frauen und Individuen aus weniger privilegierten Sozialmilieus (Beck 1986: 206, Peuckert 2007: 53, Schimank 2012: 2) – wenngleich sich neue soziale Ungleichheiten entwickelten bzw. alte fortbestanden. Die im Rahmen des Individualisierungsprozesses erlangte Autonomie und Entscheidungsfreiheit erforderte jedoch die Fähigkeit des Einzelnen zur Selbstorganisation und Selbstgestaltung (Beck 1994: 14). Nur durch eine „*aktive Eigenleistung*“ (ebd.) war der Verlust an sicheren und stabilisierenden sozialen Bindungen und Konventionen auszugleichen.

Die Individualisierung und Pluralisierung werden von einem weiteren Modernisierungsprozess begleitet. Die ‚Globalisierung‘ beschreibt den Prozess einer über Nationalstaaten hinausgehenden Vernetzung von Ökonomie, Politik, Sozialem und Kultur (Beck 1997: 28ff). Der Globalisierungsprozess ist nicht nur wirtschaftlich zu betrachten, sondern konstituiert „*transnationale soziale Bindungen und Räume*“ (ebd.: 30). Darunter verstehen Christine Hunner-Kreisel et al. auch Kommunikationsverflechtungen, Zugehörigkeitsgefühle und kulturelle Gemeinsamkeiten (Hunner-Kreisel et al. 2008: 10), die insbesondere durch medientechnologische Innovationen wie das Internet gefördert werden.

Zusammen mit dem Prozess der Individualisierung ist Globalisierung ein Merkmal einer modernen Gesellschaft, deren Wirtschaftsform Peter Glotz in seiner Betrachtung „*Die beschleunigte Gesellschaft*“ (1999) nicht mehr Industriekapitalismus, sondern „*digitalen Kapitalismus*“ nennt. Mit dem Begriff ‚Kapitalismus‘ soll auf die wesentliche Bedeutung von Kapital hingewiesen werden, das den Kern der neuen Gesellschaft und deren über den freien Markt gesteuerte Wirtschaftsordnung ausmacht (Glotz 1999: 30f). ‚Digital‘ beschreibt die der Gesellschafts- und Wirtschaftsordnung zugrunde liegende Medientechnologie wie den Computer, die weltweite Vernetzung durch das Internet und den Mobilfunk (ebd.: 10). Neben der ‚Globalisierung‘ fußt der digitale Kapitalismus auf drei weiteren Entwicklungen (ebd.: 92ff). Die ‚Dematerialisierung‘ kennzeichnet die Konzentration der Wirtschaft auf Informationen und damit auf eine informationsbezogene Erwerbsarbeit (ebd.: 92). Unter ‚Dezentralisierung‘ wird die alte Organisation ergänzende Steuerung komplexer und stark vernetzter Prozesse verstanden, die vor allem durch Computer und deren Vernetzung ausgelöst wurden und bspw. mit „*flacheren Unternehmenshierarchien*“ oder flexiblen „*Just-in-time-Produktionen*“ (ebd.: 96) einhergehen. Die entscheidende Entwicklung sieht Peter Glotz jedoch in der

„*Beschleunigung*“ (ebd.: 93f). Im Unterschied zu Hartmut Rosa (2005: 112ff) beschreibt Peter Glotz Beschleunigung ausschließlich als durch die medientechnologische Innovationen hervorgerufene Geschwindigkeitssteigerung in der Ökonomie. In immer kürzeren Zeitabständen werden neue Produkte eingeführt und nach kurzer Zeit durch neue ersetzt (Glotz 1999: 93). Das gleiche Tempo gilt auch für Unternehmen, sodass „*innere Stabilität und Sicherheit*“ (ebd.: 94) nicht mehr gewährleistet sind.

Die von Peter Glotz vor allem auf die Wirtschaft bezogene, aber lediglich skizzierte ‚Beschleunigung‘ präzisiert Hartmut Rosa und unterscheidet „*drei Dimensionen sozialer Beschleunigung*“ (Rosa 2005: 124ff), wovon die ‚technische Beschleunigung‘ meiner Meinung nach die entscheidendste ist, da sie die beiden Beschleunigungsformen des ‚sozialen Wandels‘ und des ‚Lebenstempos‘ prägt.

Anhand von Transport-, Kommunikation- und Produktionsprozessen beschreibt Hartmut Rosa die ‚technische Beschleunigung‘ in der Gesellschaft, die er als „*intentionale*“ Temposteigerung „*zielgerichteter Prozesse durch innovative*“ (ebd.: 129) Technologien definiert. So tragen technologische Erfindungen wie Flugzeug und Internet, mit deren Hilfe Produkte und Informationen schneller und in größeren Mengen transportiert werden können, zu einer veränderten Raum-Zeit-Erfahrung bei (ebd.: 125). Im Vergleich zu der Zeit verliert Raum an Bedeutung, mit dem Internet löst er sich geradezu auf (ebd.: 126). Aufgrund der geringen Zeit, um bspw. nach China zu fliegen, werden Entfernungen schneller überwunden und damit als kürzer wahrgenommen. Diese Erfahrung reduziert Raum, seine Größe nimmt ab. Da Informationen z.B. beim Chatten direkt zwischen Sender und Empfänger übertragen werden, bedarf es keiner Bewegung durch den Raum, sodass der absolute, territoriale Raum verschwindet (Kap. 4.2.2: 68). Auch im Rahmen von Kommunikationsprozessen nimmt die Bedeutung von Zeit und Raum ab (Rosa 2005: 126f). Zeit- und ortsunabhängig können sich Menschen mithilfe von E-Mails, sozialen Netzwerken und Blogs austauschen sowie informieren. Wie Peter Glotz führt auch Hartmut Rosa die beschleunigte Produktion, Distribution und Konsumtion von Gütern sowie Informationen auf medientechnologische Entwicklungen zurück (Rosa 2005: 127f). Hartmut Rosa konstatiert darüber hinaus Temposteigerungen in „*Organisations-, Entscheidungs-, Verwaltungs- und Kontrollprozessen*“ (ebd.: 128).

Die „*Beschleunigung des sozialen Wandels*“ stellt Hartmut Rosa (2005: 129f) zunächst anhand technologischer Entwicklungen und deren Halbwertszeiten dar. Schreibmaschine, Kühlschrank, TV oder Internet werden in immer kürzeren Zeitspannen erfunden und verbreitet. Da technische Neuerungen die Praxisformen und Handlungsorientierungen der Menschen beeinflussen (ebd.: 130), verändern sich auch Verhalten sowie handlungsorientierte Erfahrungen und Erwartungen schneller

(ebd.: 133). Allein Technologien lösen jedoch – so Hartmut Rosa (ebd.: 130) – keinen sozialen Wandel aus. Erst wenn sich auch Werte, Normen, Sozialformen oder soziokulturelle Bindungen der Gesellschaft verändern, wie bspw. im Rahmen der Individualisierung und der damit einhergehenden Pluralisierung (Kap. 4.1.2: 43f), kann von einer Beschleunigung des sozialen Wandels gesprochen werden (ebd.: 133). Ausgehend von Hermann Lübbes Konzept der Gegenwartsschrumpfung²³ und angelehnt an Niklas Luhmanns Systemtheorie (Rosa 2005: 131) definiert Hartmut Rosa die in immer kürzeren Zeitabständen erfolgende Veränderung von Wissensbeständen, Praxisformen, Handlungsorientierungen, Assoziationsstrukturen und Beziehungsmuster (Rosa 2005: 129 und 462) als Beschleunigung des sozialen Wandels (ebd.: 133).

Unter der „*Beschleunigung des Lebenstempos*“ versteht Hartmut Rosa die Steigerung von Handlungs- und Erlebnisepisoden pro Zeiteinheit, die mit zahlreichen Studien belegbar sind (ebd.: 135). So verkürzen sich bspw. durch schnelleres Kauen die Essenszeiten an einem Tag, auch die Schlafdauer und die durchschnittliche Kommunikationszeit in der Familie, die Pausen sowie Leerzeiten zwischen den einzelnen Handlungsepisoden nehmen ab (ebd.: 135f). Ebenso sorgt die „*technische Beschleunigung*“ für eine schnellere Fortbewegung (z.B. Hochgeschwindigkeitszüge) und schnellere Abläufe im Arbeits- sowie Haushaltsalltag (bspw. Computer oder Waschmaschine). Darüber hinaus trägt das parallele Durchführen mehrerer Aktivitäten, das sogenannte Multitasking, zwar nicht als einzelne Tätigkeit, aber in der Summe bzw. als Muster zur Beschleunigung bei (ebd.: 136). Aus der Temposteigerung resultieren subjektive Empfindungen wie Zeitnot, Zeitdruck, stressförmiger Zwang zur Beschleunigung und Angst, nicht mithalten zu können (ebd.).

Dieser subjektive Eindruck veranlasst einige Menschen, sich dem Beschleunigungsprozess zu entziehen. Peter Glotz zählt sie zu den Modernisierungsverlierern, die sich im Gegensatz zu strukturell Benachteiligten (z.B. Arbeitssuchenden) freiwillig für eine Entschleunigung entscheiden und damit dem beschleunigten Leben der Mehrheitsgesellschaft, dem digitalen Kapitalismus entsagen (Glotz 1999: 127). Zusammen mit den vom Modernisierungsprozess Ausgegrenzten bilden sie eine neue Sozialform und entwickeln eine eigene Ideologie, die einen „*Kulturkampf*“ (ebd.: 131ff) auslösen kann.

²³ Aus Hermann Lübbes Gegenwartsbegriff ableitend, versteht Hartmut Rosa unter ‚Gegenwart‘ eine über einen Zeitraum anhaltende Stabilität, in der „*Erfahrungsraum und Erwartungshorizont*“ (Rosa 2005: 131) konstant bleiben und sich nicht verändern. Mit dieser Operationalisierung macht Hartmut Rosa verschiedene Wert-, Funktions- und Handlungsbereiche der Gesellschaft analytisch zugänglich und stellt dabei eine Temposteigerung fest, die zu einer „*Gegenwartsschrumpfung*“ beiträgt (Rosa 2005: 131f).

Die ‚Flexibilität‘ ist meines Erachtens ein entscheidendes, den Modernisierungsprozess der Gesellschaft charakterisierendes Prinzip und damit auch für die Jugendarbeit relevant. Richard Sennett (1998) legt in seiner Abhandlung über den Wandel der Arbeit das in einer modernen Gesellschaft notwendige Grundprinzip kritisch dar. Er betrachtet Flexibilität als neues „*Machtsystem*“ (Sennett 1998: 59) der politischen Ökonomie, das auf einer kurzfristigen und netzwerkartigen Ordnung basiert (ebd.: 59ff). Demzufolge sind Arbeit bzw. Beschäftigungsverhältnisse heute geprägt von Unwägbarkeit, Instabilität und Diskontinuität. Im Gegensatz zu den 1960er-Jahren wird nicht nur *eine* Ausbildungsphase in *einem* Unternehmen und an *einem* Ort absolviert (ebd.: 25). Flexible Beschäftigungsmodelle fern des Normalarbeitsverhältnisses, die ich auch als Maßnahme gegen Massenarbeitslosigkeit ansehe, prägen die heutige Arbeitswelt. Heimarbeit, mobile „Büros“, flexible Arbeitszeiten, Selbstständigkeit sowie befristete und Teilzeitbeschäftigungen (ebd.: 72ff, Glotz 1999: 11, Galuske 2003: 70) kennzeichnen den Wandel der Arbeit vom Industriekapitalismus zum digitalen Kapitalismus.

Mit der Auflösung starrer und auf Beständigkeit angelegter Unternehmensstrukturen gehen netzwerkartige Organisationen einher (Sennett 1998: 26ff). Um flexibel im weltweiten Markt agieren zu können, sind Institutionen anstelle von festen, pyramidenförmigen Hierarchien beweglich, flach und fragmentiert strukturiert (Glotz 1999: 108, Sennett 1998: 60). Für Menschen, die in solchen Unternehmen arbeiten, ist die von Mark Granovetter (1973) eingeführte ‚Stärke schwacher Verbindungen‘ entscheidend, die ich im Unterschied zu Richard Sennett (1998: 28) nicht rigoros als Ersatz, sondern eher als Ergänzung bzw. Wahlmöglichkeit verstehe. Der Vorteil schwacher Bindungen liegt in der Quantität und der Schnelligkeit. Je weniger langfristige und zeitintensive Verknüpfungen bestehen, umso mehr Verbindungen können eingegangen und Informationen ausgetauscht werden. Die Kommunikation erfolgt direkt und selten vertikal (Glotz 1999: 108). Aus Sicht der früheren Unternehmensordnung erscheint eine fragmentierte Struktur als bruchstückhaft, unvollendet und desorganisiert (Sennett 1998: 79). Fragmentierung lässt meinem Verständnis nach aber Raum zum Experimentieren und zur Vielfalt.

Aus der Perspektive des Sozialstaates sind ebenfalls strukturelle Veränderungen zu erkennen. Die den digitalen Kapitalismus kennzeichnende Globalisierung, Beschleunigung und Flexibilisierung erfordern größere Freiheiten für die Wirtschaft und eine zurückhaltende Rolle des Staates (Galuske 2003: 72). Im Unterschied zum „*Rheinischen Kapitalismus*“ (Michel Albert, zit. nach Sennett 1998: 66), in dem der Staat zugunsten seiner „*schwächeren Bürger*“ (Sennett 1998: 67) die Wirtschaft regulierte und intervenierte, werden in der modernen Gesellschafts- und Wirtschaftsordnung bspw. Unternehmenssteuern gesenkt, öffentliche Dienstleistungen ökonomisiert, Sozialleistungen auf Privathaushalte verschoben und damit dem einzelnen Bürger

zugemutet (Galuske 2003: 72). Hierin sehen Lothar Böhnisch und Wolfgang Schröer (2001: 233) die Krise des Sozialstaates, die Tendenzen zur „*Entkopplung von System- und Sozialintegration*“ (Böhnisch/Schröer 2001: 229) aufweist. Unter Rückgriff auf Eduard Heinemanns Arbeit legen sie die Dialektik von Ökonomie und Sozialstaat dar (Böhnisch/Schröer 2001: 36f). Im Industriekapitalismus war die Wirtschaft abhängig von Humankapital und hatte infolgedessen Interesse, Arbeitskräfte sozial abzusichern, zu bilden und weiter zu qualifizieren. Diese Fürsorge wurde der Ökonomie durch den Sozialstaat auferlegt, zugleich trug sie aber auch zur Weiterentwicklung bzw. ökonomischen Modernisierung bei. Da es im digitalen Kapitalismus aufgrund der Technologisierung sowie der Rationalisierung weniger an menschlicher Arbeitskraft und Massennarbeit bedarf und staatlich institutionalisierte Sicherheiten zurückgehen, wankt die ökonomische und sozialpolitische Balance (Böhnisch/Schröer 2001: 11). Ein Teil der Bevölkerung kann die neu erworbene Freisetzung und Gestaltungsmöglichkeiten bewältigen, ihre subjektive Handlungsfähigkeit bleibt in Krisensituationen, „*in denen das psychosoziale Gleichgewicht [zwischen] Selbstwert und sozialer Anerkennung [] gefährdet ist*“, erhalten (Böhnisch 2005: 202f). Viele andere Menschen können nicht selbst aktiv werden, sind „*anomischen Bewältigungskonstellationen*“ (Böhnisch/Schröer 2001: 229) ausgesetzt. Um Menschen bei ihrer Lebensbewältigung zu unterstützen und gesellschaftlich zu integrieren, empfehlen Lothar Böhnisch und Wolfgang Schröer eine sozial- und bildungspolitische Pädagogik, die „*auf den Strukturwandel der Arbeitsgesellschaft zu reagieren hat, [... sowie d. A.] zur Zukunft und zum Umbau des Sozialstaates eine Position finden muss*“ (Böhnisch/Schröer 2001: 229).

4.1.3 Auswirkungen des strukturellen Wandels auf Jugendliche

Individualisierung, Globalisierung, Beschleunigung und Flexibilisierung wurden bereits als sozialer Wandel dargestellt. Diese gesellschaftlichen Veränderungsprozesse beeinflussen auch das Aufwachsen Jugendlicher, was Thomas Olk (1986: 52) in dem Konzept der „*Entstrukturierung der Jugendphase*“²⁴ zusammenfasst.

Beruhend auf der Herausbildung der Schul- und Berufsausbildung in staatlichen Einrichtungen (allgemeine Schulpflicht) sowie der Trennung von Familie und Arbeitswelt wird die Lebensphase Jugend am Ende des 19. Jahrhunderts und zu Beginn des 20. Jahrhunderts konstituiert. Ziel war es, auf das spätere Erwachsenenleben – insbesondere auf das spätere Arbeits- und Berufsleben – vorzubereiten (Schröer 2004: 26, Hurrelmann 2007: 20, Sander/Witte 2011: 658). In diesem Lebensabschnitt wurden Jugendliche nicht mehr als Kinder, aber aufgrund der Freisetzung von der Erwerbsarbeit auch noch nicht als Erwachsene betrachtet (Hurrelmann 2007: 20, Sander/Witte 2011: 659). Bis zur Ablösung von der

²⁴ Neben ‚Entstrukturierung‘ werden auch noch andere Chiffren wie z.B. ‚Entgrenzung‘ (Lenz/Schefold/Schröer 2004) verwendet. Unabhängig der Chiffren machen alle Begriffe auf die Verschiebung bzw. Ausdehnung der Lebensphase ‚Jugend‘ aufmerksam.

Herkunftsfamilie, der Gründung einer eigenen Familie und der Integration in die Arbeitsgesellschaft diente die Jugendphase zur Identitätsbildung und zum Lernen in altershomogenen Gruppen in der Schule. Mit der soziokulturellen und ökonomischen Selbstständigkeit galt die Statuspassage ‚Jugend‘ als abgeschlossen. Die eigenständige Lebensphase war keineswegs allen Heranwachsenden vorbehalten (Gillis 1980: 210, Hurrelmann 2007: 20f, Sander/Witte 2011: 658f). So unterscheidet bspw. Jürgen Zinnecker (1991: 9) zwischen einem „*Bildungsmoratorium*“ im westeuropäischen Raum und einem „*Übergangsmoratorium*“ in Osteuropa. Auch Christine Hunner-Kreisel et al. erklären das Moratorium und die Bildungsphase Jugend zu einem „*westlich-europäischen Konzept*“ (Hunner-Kreisel et al. 2008: 11). Darüber hinaus waren lange Zeit Mädchen, Jugendliche auf dem Land und Arbeiterjugendliche vom Privileg einer Jugendphase ausgenommen (Hurrelmann 2007: 21, Sander/Witte 2011: 659). Erst ab den 1960er-Jahren wurde im Rahmen der bereits angeführten Modernisierungsprozessen das Konzept ‚Jugend‘ auch auf diese Gruppen erweitert und Jugend als eigenständiger Lebensabschnitt zur Orientierung und zum Lernen gewährt (ebd.). In der Folgezeit kam es zur Chronologisierung und Strukturierung des Lebenslaufs in Kindheit, Jugend, Erwachsenenalter, Seniorenalter und höheres Alter (Olk 1986: 52, Hurrelmann 2007: 16f). Mit der Individualisierung löste sich spätestens seit den 1980er-Jahren die altersspezifische Standardisierung auf und Lebensereignisse wie die ökonomische Selbstständigkeit verlängerten sich bzw. die altersspezifischen Grenzen wurden fließend (Olk 1986: 54). Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Entstrukturierung der Jugendphase gekennzeichnet ist durch eine auf den Wandel der Arbeitsgesellschaft basierende längere Schul- und Ausbildungszeit, plurale Lebensformen, früher erfolgende Erfahrungen mit Sexualität, Konsum und Medien (ebd.: 55).

4.1.3.1 Soziale Ungleichheit und Bildung

Das Aufwachsen Jugendlicher ist zudem geprägt von Ungleichheitserfahrungen. Diese haben sich spätestens seit den 1960er-Jahren durch das rasante Wirtschaftswachstum, die Bildungsexpansion und weitere Modernisierungsprozesse in der Bundesrepublik Deutschland und anderen westlichen Industriegesellschaften zwar verändert – sind vielfältiger geworden –, aber sie bestehen weiterhin (Kreckel 2005: 1735).

‚Soziale Ungleichheiten‘ in modernen Gesellschaften können nicht durch einfache Erklärungsmodelle und Ansätze beschrieben werden, sondern stellen sich als überaus komplex dar (Hradil 2005: 25). So unterscheidet Stefan Hradil (ebd.: 31) zwischen Wohlstand, Macht, Prestige und Bildung als „*Basisdimensionen*“ und Arbeits-, Wohn-, Umwelt- und Freizeitbedingungen als weitere Dimensionen sozialer Ungleichheit. Sind dem Subjekt oder den Mitmenschen diese Erscheinungsformen bewusst bzw. sind sie mit dem Denken und Handeln eines Menschen verbunden, wird von

„*subjektiven*“ Dimensionen gesprochen, z.B. Integration oder Ansehen (ebd.: 32). Demgegenüber liegen „*objektive*“ Dimensionen vor, wenn Ungleichheiten unabhängig von der Wahrnehmung oder dem Wissen des Einzelnen vorhanden sind, wie etwa beim „*formale[n] Bildungsgrad*“ (ebd.).

Die Besser- oder Schlechterstellung einer Dimension gilt als „*Status*“ (ebd.: 33), der im Allgemeinen mit dem Begriffspaar „*oben*“ und „*unten*“ umschrieben wird (Bildungsstatus) (Dangschat 2007a: 875). Ein Statuswechsel z.B. von unten nach oben wird als „*vertikale soziale Mobilität*“ bezeichnet (Dangschat 2007a: 875). Von „*horizontaler Mobilität*“ wird bei einer beruflichen Veränderung oder einem Wechsel des Wohnsitzes gesprochen, die nicht unmittelbar im Zusammenhang mit „*vertikaler Mobilität*“ stehen (Hradil 2005: 34).

Darüber hinaus können „*zugeschriebene*“ Merkmale wie Geschlecht oder ethnische Zugehörigkeit von „*erworbenen*“ Merkmalen, z.B. Konfession oder Berufsposition, unterschieden werden (ebd.: 35). Des Weiteren wirkt das zeitgleiche Auftreten mehrerer Ungleichheitsdimensionen verstärkend (ebd.).

Aus den skizzierten Komponenten entwickelt Stefan Hradil (ebd.: 30) seine Definition von sozialer Ungleichheit. Er versteht darunter die dauerhaft unterschiedliche Verteilung von materiellen und immateriellen Ressourcen auf Einzelpersonen oder Gruppen von Menschen. Die ungleiche Ressourcenausstattung stützt sich auf die soziale Position der Individuen, Gruppen oder Gesellschaften im „*sozialen Beziehungsgefüge*“ (ebd.).

Neben diesem „*kultursoziologischen Ansatz der «sozialen Lage»*“ (Dangschat 2007a: 876) führt Jens S. Dangschat weitere Konzepte zur sozialen Ungleichheit an, die als neuere Theorien²⁵ spezifische Aspekte hervorheben. Reinhard Kreckel berücksichtigt bspw. Globalisierungsprozesse, richtet seinen Blick auf die weltweit unterschiedlichen Gesellschaften und setzt auf diese Weise soziale Ungleichheiten in einen weltweiten Kontext (Kreckel 2005: 1735, Dangschat 2007a: 876).

Pierre Bourdieu führt den Kapitalbegriff in den Theoriediskurs ein (Bourdieu 1983: 183). Danach besteht ein enger Zusammenhang zwischen den im sozialen Raum verorteten, unterschiedlichen Klassen der Gesellschaft und deren ‚ökonomischem‘, ‚kulturellem‘ und ‚sozialem Kapital‘ (siehe auch Bourdieu 1991: 28ff). Unter ‚ökonomischem Kapital‘ versteht Pierre Bourdieu alle „*gesellschaftlichen Austauschverhältnisse*“ und nicht nur den der „*Profitmaximierung*“ dienendem „*Warentausch*“ (Bourdieu 1983: 183). Das ‚kulturelle Kapital‘ unterteilt er in inkorporiertes (im Sinne einer Verinnerlichung angeeigneter Bildung), objektiviertes (ist als Schrift, Bild oder Instrument übertragbar, bedarf aber auch der Bildung) und institutionalisiertes Kapital (z.B. schulische Titel) (Bourdieu 1983: 185ff). Aus dem inkorporierten Kapital entsteht der Habitus, der „*zu einem festen Bestandteil der Person*“ wird (Bourdieu 1983: 187). Die Lebensstile, Lebensweisen, Geschmacksrichtungen,

²⁵ Für eine ausführliche Beschreibung älterer und neuerer Ansätze siehe Nicole Burzan (2007).

Möglichkeiten und Grenzen des Denkens sowie des Handelns definiert Pierre Bourdieu als Habitus, der die unterschiedlichen sozialen Milieus kennzeichnet und mit der sozialen Position einer Person im sozialen Raum korreliert (Bourdieu 1984: 278ff). Das ‚soziale Kapital‘ besteht aus sozialen Beziehungen bzw. stellt die „Zugehörigkeit zu einer Gruppe“ dar (Bourdieu 1983: 190). Die Kapitalarten können über eine längere Zeitspanne angesammelt und eingetauscht werden (Bourdieu 1983: 184). So kann kulturelles in ökonomisches Kapital umgewandelt werden, indem bspw. ein Individuum Bildungstitel über einen längeren Zeitraum – was natürlich ein gewisses Grundkapital voraussetzt – erlangt, die im Gegensatz zur Elterngeneration zu einem höheren Einkommen und einer anderen, sozialen Position führen können. Um soziale Ungleichheiten im Kontext schulischer Bildung zu erklären, ist für Pierre Bourdieu das kulturelle Kapital und der damit einhergehende Habitus von Jugendlichen unterschiedlicher sozialer Herkunft zentral (Bourdieu 1983: 183ff).

Neben diesem Ansatz und Ulrich Becks Theoriekonzepten der Risikogesellschaft, der Individualisierung und der reflexiven Moderne sieht Jens S. Dangschat in anderen sozialen Ungleichheitsansätzen eine Fortsetzung „vertikaler Strukturierungen“, die Entwicklung „neuer Unterklassen“ wie Langzeitarbeitslose und eine auf der Umgestaltung des Sozialstaates beruhende „neue Armut“ (Dangschat 2007a: 876).

Wie Stefan Hradil und Pierre Bourdieu sehe auch ich einen engen Zusammenhang zwischen ‚sozialer Ungleichheit‘ und ‚Bildung‘. Diese Korrelation stellt aber kein Phänomen des 21. Jahrhunderts dar, vielmehr zeigt sich eine, wie Klaus Klemm darlegt, „historische Kontinuität“ (Klemm 2010: 35).

War bis zum Ende der 1950er-Jahre die Diskussion eher der Fachöffentlichkeit vorbehalten (ebd.), rückten soziale Ungleichheit und ‚Bildung‘ mit dem ‚Sputnik-Schock‘ in das öffentliche Interesse (Wiezorek/Merten 2008: 71). Nicht erst im Zuge des sogenannten ‚PISA-Schocks‘, sondern bereits in den 1960er-Jahren verdeutlichen vor allem die Arbeiten von Georg Picht („Bildungskatastrophe“), Ralf Dahrendorf („Bildung als Bürgerrecht“), Pierre Bourdieu und Jean-Claude Passeron („Illusion der Chancengleichheit“) die Aufrechterhaltung von Ungleichheiten im Bildungswesen – trotz der Abschaffung einiger Zugangsvoraussetzungen wie z.B. Schulgebühren oder Aufnahmeprüfungen nach 1945 (Hradil 2005: 157, Bauer/Vester 2008: 186, Wiezorek/Merten 2008: 71). Die Kritik und zugleich vier der auch heute noch zentralen Ungleichheitsdimensionen kommen in der Symbolfigur des „katholischen Arbeitermädchens vom Lande“ zum Ausdruck (Wenzel 2011: 58, BMFSFJ 2013: 159). Konfession, soziale Herkunft, Geschlecht und Region galten als Benachteiligungskriterien. Die aus dieser Kritik resultierenden Bildungsreformbemühungen waren meiner Auffassung nach eher strukturell sowie auf die Institution Schule bezogen und betrachteten Bildung weniger in ihrem gesamtgesellschaftlichen Kontext. Darüber hinaus erschwerte die Zuständigkeit der Länder anstelle des Bundes Bildungsreformen. Die Umgestaltungen beinhaltete die

elterliche Mitbestimmung bei der Wahl zur weiterführenden Schule, die bessere Durchlässigkeit des seit dem 19. Jahrhundert bestehenden dreigliedrigen²⁶ Schulwesens sowie die Einführung von Orientierungsstufen und Gesamtschulen (Hradil 2005: 154). Die Reorganisation der schulischen Bildung führte zwar zur sogenannten ‚Bildungsexpansion‘, die ungleiche Verteilung von Bildungschancen dauerte jedoch an (Bauer/Vester 2008: 187, Wiezorek/Merten 2008: 71). Bis Mitte der 1990er-Jahre verlor der Gegenstand Bildungsungleichheit an öffentlicher Bedeutung und wurde bildungspolitisch sowie gesellschaftlich erst mit den PISA-Studien (2000, 2003, 2006, 2009) wiederentdeckt (Krüger et al. 2011: 7).

Die PISA-Studie deckte – auch wenn sie sich ausschließlich auf mathematische, naturwissenschaftliche und sprachliche Kompetenzen bezog (Fuhrmann 2004: 221) – einige Missstände des deutschen Bildungssystems auf, leiteten vielfältige Diskurse ein, so dass bildungs-, familien- und sozialpolitische Maßnahmen erfolgten.

Im Vergleich zur Bildungschancendiskussion in den 1960er-Jahren haben sich heute einige der Ungleichheitsdimensionen verändert. Die Sachverständigenkommission des 14. Kinder- und Jugendberichts (2013: 163) bezieht sich auf die Daten des Statistischen Bundesamtes und macht auf die umgekehrte, geschlechtsspezifische Benachteiligung, bezogen auf den Schulabschluss, aufmerksam. Danach können Jungen als „*Bildungsverlierer*“ betrachtet werden, da mehr Jungen als Mädchen keinen Schulabschluss haben und es auch mehr männliche als weibliche Hauptschulabsolventen gibt (ebd.). Zugleich verfügen mehr junge Frauen (6,5 der 15- bis 20-Jährigen, 46,7 % der 20- bis 25-Jährigen) als ihre männlichen Gleichaltrigen (4,5 % der 15- bis 20-Jährigen, 37,7 % der 20- bis 25-Jährigen) über die Hochschulreife (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012: 236).

„Migration“ spielte als Benachteiligungsdimension in den 1960er-Jahren eine untergeordnete Rolle, wirkt heute aber in Kombination mit anderen Ungleichheitsdimensionen verstärkend (z.B. Bildungsstand, soziale und ökonomische Lebenslage der Eltern) (Hradil 2005: 170, BMFSFJ 2013: 162). Die Autorengruppe des Bildungsberichts 2012 (2012: 43) weist in diesem Kontext auf 10 % der 30- bis 35-Jährigen²⁷ hin, die keinen allgemeinbildenden Schulabschluss haben (im

²⁶ Thomas Rauschenbach und Hans-Uwe Otto (2008: 12) weisen auf das viergliedrige Schulsystem hin und machen damit auf die oft vergessenen und übergangenen Sonder- und Förderschulen aufmerksam.

²⁷ Neben dem Hinweis, dass die Gruppe der 30- bis 35-Jährigen „*ihre (nach-)schulische Qualifikation abgeschlossen hat*“ (BMFSFJ 2013: 162) halte ich diese für relevant, da sie als Eltern die schulische Bildung ihrer Kinder mit beeinflussen. Bei der Wahl zur weiterführenden Schule bspw. spielt auch die „*Selbsteliminierung*“ eine Rolle – zumindest nach Ullrich Bauer und Michael Vester (2008: 187), die sich auf die Arbeiten von Pierre Bourdieu und Jean-Claude Passeron beziehen. Sie verstehen unter „*Selbsteliminierung*“ die Entscheidung der Eltern, dass ihr Kind die Hauptschule besucht. Die Wahl fällt auf diese Schulform, da bisher keiner aus der Familie, dem Freundeskreis bzw. dem Sozialmilieu eine andere Schulform als die Hauptschule besucht hat.

Gegensatz zu 1,7 % der 30- bis 35-Jährigen ohne Migrationshintergrund). Die größte Gruppe der Menschen mit Migrationshintergrund sind türkischer Herkunft (19 % der 30- bis 35-Jährigen).

Die heutige Bildungsungleichheit fasse ich zusammen mit dem Anhalten ungleicher Bildungschancen bei gleichzeitiger Veränderung einzelner Dimensionen der Bildungsbeteiligung. Um die Bildungsungleichheiten metaphorisch zu veranschaulichen, ist meiner Meinung nach die Metapher vom ‚katholischen Arbeitermädchen vom Lande‘ zu ersetzen durch den ‚männlichen Jugendlichen mit Migrationshintergrund, der unter eher prekären sozioökonomischen Lebensbedingungen in der Stadt aufwächst und dessen Eltern einen eher geringen Bildungsstand haben‘.

4.1.3.2 Von der Ganztagschule über die (dezentrierte) Ganztagsbildung zur Bildungslandschaft

Die durch eine Reihe von internationalen Vergleichsstudien wieder bewusst gewordene Bildungsungleichheit entfachte erneut struktur- sowie institutionsbezogene Diskurse, öffnete zugleich aber auch den Blick für Bildung in einem umfassenderen Verständnis.

Spätestens seit PISA wird bundesweit über die traditionelle, insbesondere die dreigliedrige Schulform nachgedacht – jedoch nicht wie in den 1960er-Jahren, als mit der Einführung der Gesamtschule die klassische Gliederung aufgelöst werden sollte (Wenzel 2011: 58). Vielmehr steht die mittlerweile als Minderheitenschule geltende Hauptschule – zumindest in einigen westdeutschen Bundesländern (Hradil 2005: 155) – zur Diskussion. Aufgrund der wenigen Arbeitsplätze in den 1990er-Jahren und der Bildungsexpansion mit einer größeren Bildungsbeteiligung bestimmter Gruppen wurden die weniger Gebildeten vom Arbeitsmarkt verdrängt und eine Art „Bildungsinflation“ (Hradil 2005: 173) entstand, die den Hauptschulabschluss entwertete. Zugleich erfahren Gymnasien eine Aufwertung und entwickeln sich zur Mehrheitsschule (BMFSFJ 2013: 160).

Ganztagschule

Die Einführung der ‚Ganztagschule‘ betrachte ich neben einer strukturellen Neuerung auch als „Neuordnung“ der Bildung, als Vergewisserung des Bildungsverständnisses. Um der Bildungsmisere und der ungleichen Bildungsbeteiligung zu begegnen, wurden in Deutschland ab 2002 Ganztagschulen errichtet. Als Ganztagschule gilt eine Schule im Primar- und Sekundarbereich I, wenn an mindestens drei Tagen pro Woche ein über sieben Stunden dauerndes

Darüber hinaus stellen die 30- bis 35-Jährigen eine Generation dar, die in der Regel in Deutschland aufgewachsen ist und selbst die Veränderungen der ersten Bildungskrise in der Bundesrepublik miterlebt hat.

Angebot eröffnet und den Teilnehmenden während dieser Zeit ein Mittagessen angeboten wird (KMK 2011: 4f). Die Verantwortung, die Aufsicht und die Organisation des Ganztagsangebotes obliegen der Schulleitung (ebd.). Die Durchführung des Angebotes ist am Unterricht konzeptionell auszurichten und hat in enger Kooperation mit der Schulleitung zu erfolgen (ebd.). Die Teilnahme am Ganztagsangebot ist für mindestens ein Jahr verpflichtend und kann in „voll gebundener“, „teilweise gebundener“ und „offener“ Form durchgeführt werden (KMK 2011: 5). Bei der ‚voll gebundenen‘ Form nehmen alle Schülerinnen und Schüler einer Schule das Ganztagsangebot wahr (ebd.). Im Gegensatz dazu nehmen bei der Ganztagschule in ‚teilweise gebundener‘ Form nur einzelne Klassen oder Jahrgangsstufen das Angebot in Anspruch (ebd.). Das Bildungs- und Betreuungsangebot an einer ‚offenen‘ Ganztagschule können einzelne Schülerinnen und Schüler auf Wunsch annehmen (ebd.).

Dem Bildungsbericht 2012 folgend sind im Jahr 2010 mehr als 50 % aller allgemeinbildenden Schulen Ganztagschulen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012: 78f). Mit 28 % fällt dagegen die bundesweite Teilnahme einzelner Schülerinnen und Schüler an einem Ganztagsangebot niedriger aus (ebd.). Zurückgeführt wird dies auf die vielfältigen Ausgestaltungsmöglichkeiten von Ganztagschulen (z.B. offene Form) und der Option, schrittweise eine Ganztagschule aufzubauen (z.B. zunächst nur für eine Klasse an einer Schule).

In dem grundlegenden Prinzip der Ganztagschule ist meiner Meinung nach eine kleine Öffnung der Schule in Richtung eines umfassenden Bildungsbegriffs angelegt, so werden immerhin mit den Bildungs- und Betreuungsangeboten auch andere Bildungszugänge als der schulische Träger erwähnt. Einzig die Umsetzung entspricht nicht den Möglichkeiten und hier ist der Sachverständigenkommission des 14. Kinder- und Jugendberichts zuzustimmen, dass der strukturelle Aus- und Aufbau im Mittelpunkt steht und keine bundesweit einheitliche „*Leitidee, die Sinn und Ziele dieses Ausbaus greifbar werden ließe*“, vorliegt (BMFSFJ 2013: 42). Die non-formalen und informellen Bildungsorte bzw. Bildungsakteure wie die Kinder- und Jugendhilfe, Familie, Peergroup und Medien (Rauschenbach et al. 2004: 13) werden darüber hinaus in dem damaligen Entwurf der Ganztagschule und auch heute noch zu wenig einbezogen – was u.a. auf den tradiert kontroversen Grundpositionen schulischer und außerschulischer Pädagogik beruht. Den Ansatz der „*Ganztagsbildung*“ (Coelen 2002a, Coelen/Otto 2011) und dessen Aufgehen in dem Konzept der „*Bildungslandschaften*“ (Lohre/Kober 2004: 22, Stolz 2006: 123, Coelen/Otto 2008: 17, Mack: 2008: 741) halte ich für geeignet, um das Ganztagschulkonzept weiterzuentwickeln, gleichberechtigt sowie mit den spezifischen Qualitäten schulischer und außerschulischer Pädagogik mehr Kindern und Jugendlichen gerechte Bildungschancen im digitalen Kapitalismus zu eröffnen.

Ganztagsbildung

„Ganztagsbildung“ stellt – wie teilweise kritisiert wird (zusammenfassend Coelen/Otto 2011: 446) – kein Gegenkonzept zum Begriff „Ganztagschule“ dar. Im Fokus steht vielmehr ein aus der Perspektive der Sozialen Arbeit entwickeltes, umfassendes Bildungsverständnis, das nicht „*kognitiv ausgerichtet, d.h. eindeutig schul- und unterrichtslastig*“ (Rauschenbach/Otto 2008: 11) ist. Es „*zielt auf das Subjekt, das sich bildet und gebildet wird und auf die Gestaltung der Welt, in der es sich bildet*“ (Thiersch 2011: 163). Entsprechend beinhaltet Bildung „*kognitive, soziale, emotionale, ästhetisch-expressive, praktische und leibbezogene Kompetenzen*“ (ebd.) und überwindet damit den in den PISA-Studien getesteten „*homo oeconomicus*“ (Fuhrmann 2004: 221), der sich ausschließlich über mathematische, naturwissenschaftliche und sprachliche Kompetenzen auszeichnet.

Da das Kompetenzkonzept auf einem gesellschaftlich-instrumentell verkürzten Bildungsbegriff basiert, führen Hans-Uwe Otto und Mark Schrödter (2011) den „*capability approach*“ („Vermögensansatz“), angelehnt an Amartya Sen und Martha Nussbaum, ein. Kompetenzen werden darin „*als vermittelbare, steigerbare, kontextspezifische, kognitive Leistungsdispositionen*“ im Sinne der „*Humankapitalproduktion*“ (Otto/Schrödter 2011: 163) und der Sicherstellung der Arbeitskraft verstanden. Der Vermögensansatz hingegen betrachtet „*soziale Bildungsbedingungen*“ als „*menschliche Verwirklichungschancen (human capabilities)*“ und zielt auf eine „*umfassende Bildung des Menschseins (human development)*“ (ebd.: 164).

Daher ist Ganztagsbildung – wie bereits 2002 in den ‚Leipziger Thesen‘ (Gemeinsame Erklärung 2002) gefordert und von Richard Münchmeier u.a. (2002) ausgearbeitet – mehr als Schule, bezieht sich auf ein holistisches Menschenbild und damit auf eine ganzheitliche Subjektbildung (Scherr 2008). Infolgedessen ist meiner Meinung nach Ganztagsbildung auch von der vor allem in der Schule praktizierten, aber auch in der Jugendarbeit zunehmend vorhandenen (Sturzenhecker 2007a: 154) Erziehung abzugrenzen. Unter Erziehung fasse ich neben der Wissens- auch die Wertevermittlung (Müller 1996: 89), die jedoch „*als einseitige Prägungs- und Beeinflussungsvorgänge*“ (Scherr 2008: 140) auf „*die Einstellungen, Haltungen, Überzeugungen des Zöglings gerichtet [sind], die entstehen, verstärkt, gefördert oder abgebaut, verhindert werden sollen*“ (Vogel 2008: 120). Erziehung nimmt weniger die „*Eigenleistung des sich bildenden*“ Subjekts (Scherr 2008: 140) in den Blick, vernachlässigt also den interaktiven, kommunikativen und zur Subjektbildung notwendigen, konfliktreichen (Sturzenhecker 2007a: 148) Prozess zwischen Subjekt und Gesellschaft, u.a. vermittelt in pädagogischen Settings (Thiersch 2011: 163). Auch das Lernen unterscheidet sich von meinem Bildungsverständnis. Unter Lernen verstehe ich – Peter Vogel (2008: 119) und Hans Thiersch (2011: 162) heranziehend – vor allem den Erwerb und die Erweiterung von Wissen, Kompetenzen, Verhalten, Haltungen und Einsichten während der gesamten Lebenszeit eines Menschen.

Das Konzept der Ganztagsbildung fußt auf dem Ansatz der ‚kommunalen Jugendbildung‘, den Thomas Coelen im Rahmen seiner Dissertationsschrift *„Kommunale Jugendbildung. Raumbezogene Identitätsbildung zwischen Schule und Jugendarbeit“* (Coelen 2002b) entwickelt hat. Die kommunale Jugendbildung ist eine zielgruppenbezogene Ausdifferenzierung der ‚Kommunalspädagogik‘ von Helmut Richter, die die eher schulorientierte ‚Community Education‘ mit der stärker sozialpädagogischen ‚Gemeinwesenarbeit‘ verbindet und *„pädagogische Institutionen als Teil eines größeren Ganzen“* begründet (Coelen 2002b: 107). Dieses „größere Ganze“, denke ich, kennzeichnet in dem Konzept der Ganztagsbildung die Verknüpfung von Schule als formalen, Kinder- und Jugendhilfe als non-formalen und Familie, Peergroup sowie Medien als informellen Bildungsort. Neben dem Merkmal unterschiedlicher Bildungsorte und Bildungsakteure, zu denen ich auch die einzelnen Individuen, die Bildungssubjekte wie Jugendliche und deren Eltern zähle, kommt mit dem ersten Wortteil von *Ganztagsbildung* meiner Meinung nach auch die Flexibilität von Bildung in der modernen Gesellschaft zum Ausdruck. Demnach bleiben Bildungsprozesse nicht nur pädagogischen Settings vorbehalten, z.B. die Gestaltung des Vormittags in der Schule, sondern das Individuum kann flexibel über Zeit, Ort und Inhalt entscheiden (Coelen/Otto 2011: 445). Zugleich sehe ich den Begriff als Aufwertung der non-formalen sowie der informellen Bildung und als Auflösung des Bildungsprimats Schule an. Diese Auffassung entspricht aber nicht der Realität, sind doch Schule, insbesondere Ganztagschulen und Jugendarbeit, die beiden Hauptakteure in der ‚Ganztagsbildung‘ und alle Ausarbeitung im Fachdiskurs richten sich auf diese beiden Institutionen. So unterstreichen Thomas Coelen (2002a: 56ff) sowie Heinz-Jürgen Stolz und Bettina Arnold (2007: 220) die charakteristischen Merkmale der beiden zentralen Bildungsakteure im Sinne spezifischer Qualitäten²⁸ und zeigen anhand dessen die Stärken der jeweiligen Institution auf, die sich in der Ganztagsbildung zu einer Einheit verbinden könnten. Aufseiten der Jugendarbeit werden konstitutive Prinzipien wie Freiwilligkeit, Partizipation, Offenheit/Pluralität, Subjekt- und Lebenswelt-/Gegenwartsbezug sowie Flexibilität und Mobilität im Sinne einer Ortsunabhängigkeit genannt. Der Schule werden hingegen verpflichtende Teilnahme, erzieherische Möglichkeiten, kollektive Lernziel- bzw. Ergebnisorientierung, abschluss- und leistungsbezogene Zertifizierung, Zukunftsorientierung und öffentliche Anerkennung sowie Vertrauen (z.B. von Politik oder Eltern) zugeschrieben. Diese spezifischen Qualitäten zusammengefügt, kann eine *„dezentrierte Ganztagsbildung“* (Stolz/Arnold 2007: 225f) entstehen, in der Schule – wie mit der *„Entgrenzung von Bildung“*²⁹ im 12. Kinder- und Jugendbericht

²⁸ Thomas Coelen (2002a: 55) spricht in diesem Zusammenhang von *„Differenzansatz“*. Dieser Begriff erscheint mir noch zu defizitär und trägt meines Erachtens weniger zum Aufweichen der teilweise „verhärteten Fronten“ bei bzw. zur Konzentration auf das gemeinsame Ziel, der Bildung von Kindern und Jugendlichen sowie der Eröffnung gleich verteilter Bildungschancen.

²⁹ Auch wenn Heinz-Jürgen Stolz 2006 (118ff) selbst den Begriff ‚Entgrenzung‘ nutzte, empfiehlt er zusammen mit Bettina Arnold (2007: 223) ein Jahr später die Verwendung von ‚Dezentrierung‘, da

umschrieben (BMFSFJ 2005, 73) – ein Akteur unter vielen ist und nicht mehr im Zentrum steht. Im Rahmen der ‚dezentrierten Ganztagsbildung‘ können Schule und Jugendarbeit – die ersten vier Aspekte der Synopse von Heinz-Jürgen Stolz und Bettina Arnold (2007: 225) zusammengefasst – Unterricht und Schule umgestalten. Die eigenen Qualitäten zugunsten eines dritten Neuen aktualisiert, leiten Jugendarbeit und Schule „im Tandem“ am Thema Interessierte an. Auf diese Weise werden beide Bildungsakteure über den Tag verteilt im Sinne eines weiter gefassten Bildungsverständnisses und an unterschiedlichen Orten im Sozialraum tätig. Neben der Auflösung altershomogener Schülergruppen nehmen auch Erwachsene die Bildungsangebote wahr, und zwar als Teilnehmende. Diese bildungsinhaltliche Neuordnung integriert auch weitere Bildungsakteure und -subjekte. Zusammen mit anderen, über Schule und Jugendarbeit hinausgehenden Ressorts in der Kommune und strukturelle Steuerungs- bzw. Koordinationsinstanzen sowie der Beteiligung der Bildungssubjekte (Kinder, Jugendliche und deren Familien) (Stolz/Arnold 2007: 226) ist nach meinem Verständnis aus der (dezentrierten) Ganztagsbildung das Konzept der ‚Bildungslandschaft‘ entstanden.

Bildungslandschaft

Die Verknüpfung formaler und non-formaler Bildung sowie deren Bildungsorte in kommunalpolitischer Verantwortung sind bereits in der kommunalen Jugendbildung angelegt – so deute ich zumindest Thomas Coelens Ansatz (Coelen 2002b). Den Ausdruck ‚Bildungslandschaft‘ verwendet er jedoch nicht, wie auch informelle Bildung keine unmittelbare Berücksichtigung findet. Obgleich der Begriff ‚Bildungslandschaft‘ von der ‚Projektgruppe Selbstständige Schule‘ schon 2004 eingeführt wurde (Lohre/Kober 2004), setzt sich das Schlagwort erst mit dem 12. Kinder- und Jugendbericht (BMFSFJ 2005: 14) durch und wird mittlerweile in vielfältigen theoretischen sowie bildungs-, sozial- und wirtschaftspolitischen Kontexten, aber keineswegs einheitlich definiert, benutzt. Für eine sich bildungsorientierte und -politisch verstehende Jugendarbeit sind die Erklärungen des Deutschen Vereins (2007, 2009) und des Deutschen Städtetages (Aachener Erklärung 2007, Münchener Erklärung 2012), die Forschungsprojekte ‚Lernen vor Ort‘ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung zusammen mit weiteren deutschen Stiftungen (2009) und ‚Lebenswelt Schule‘ der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung mit der Jacob Foundation (2008), die Studien des Deutschen Jugendinstitutes (Mack u.a. 2006, Schalkhaußer/Thomas 2011)³⁰ sowie zahlreiche Fachveröffentlichungen (u.a. in Bleckmann/Durdel 2009, Rauschenbach 2009, Bollweg/Otto 2011, Bleckmann/Schmidt 2012) relevant.

keine Definition von „Bildungsgrenzen“ vorliegt und es anstelle einer Vereinfachung zu einer komplexeren Struktur kommt, in der Grenzen nicht aufgelöst, sondern verwischen, fließend werden.

³⁰ Eine kurze inhaltliche Zusammenfassung dieser Abhandlungen liefern Heinz-Jürgen Stolz (2012: 22f) sowie Florian Mindermann, Volker Schmidt und Marlen Wippler (2012: 9f).

Unter einer Bildungslandschaft verstehe ich vor allem in Anlehnung an Peter Bleckmann und Anja Durdel (2009: 12) ein kommunalpolitisch intendiertes, dauerhaft konstituiertes und auf einen bestimmten Raum festgelegtes Netzwerk, dessen Gegenstand Bildung im Sinne eines umfassenden Verständnisses ist. Dieses Netzwerk besteht aus Personen unterschiedlicher Professionen und Ressorts, die zusammen im Rahmen eines planmäßigen Vorgehens Bildungsinhalte und -modalitäten vereinbaren, gestalten und umsetzen. Dabei werden alle formalen, non-formalen und informellen Bildungsorte einbezogen und das Bildungssubjekt beteiligt. Gemeinsame Intention des „Bildungsnetzwerkes“ ist die gleiche Verteilung von Bildungschancen durch eine subjektive Bildungsförderung der *„Bildungsbiografieverzögerer“ aus den bildungsstarken Elternhäusern, [der] „Bildungsbiografiebeschleuniger“ aus den eher bildungsschwächeren Familien sowie [der] „Bildungsbiografieverlierer“ aus überwiegend bildungsdistanten Elternhäusern.*“ (BMFSFJ 2013: 165). Darüber hinaus geht es – insbesondere angesichts des demografischen Wandels – um die attraktive Gestaltung eines Bildungsortes, der z.B. zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf eine quantitativ und qualitativ gute „Bildungsversorgung“ bedarf (Coelen 2009: 89, Bollweg/Otto 2011: 17, Stolz 2012: 21).

Anhand der Definition, der Ziele und einiger Begriffe (z.B. ‚kommunalpolitisch intendiertes‘, ‚dauerhaft konstituiertes‘, ‚Personen unterschiedlicher Professionen und Ressorts‘) wird deutlich, dass eine Bildungslandschaft eine breite und nachhaltige Struktur im lokalen Nahraum erfordert. So weisen Heinz-Jürgen Stolz (2012: 26) und die DJI-Studie *„Lokale Bildungslandschaften in Kooperation von Jugendhilfe und Schule“* (Schalkhaußer/Thomas 2011: 226) auf die derzeit allgemein übliche Praxis der Kooperation zwischen einzelnen Bildungsakteuren auf unterer Hierarchieebene hin. In einer Bildungslandschaft sind selten die oberen Führungskräfte oder andere als in der Schule oder in der Jugendarbeit handelnde Akteure – ganz zu schweigen von den Bildungssubjekten selbst – vertreten. In diesem Zusammenhang legt Wolfgang Mack (2012: 89) dar, dass mit einer Bildungslandschaft neue bürgerschaftliche und partizipative Steuerungs- und Organisationsformen einzurichten sind. Ulrich Deinet (2012) macht zudem auf die Bedeutung der Stadtentwicklung und -planung für den öffentlichen Raum und deren unverzichtbare Mitarbeit in einer Bildungslandschaft aufmerksam.

Neben Personen aus allen Hierarchieebenen verschiedener Verwaltungseinheiten (Praktiker, Führungskräfte, Schule, Jugendhilfe, Stadtplanung), aus Industrie und Wirtschaft der Region, aus der Zivilgesellschaft und der Beteiligung der Bildungssubjekte sind Zeit- und finanzielle Ressourcen fest zu verankern. Die Tendenz zur zeitlich begrenzten Projektförderung und Stiftungsfinanzierung führen Sofie Schalkhaußer und Franziska Thomas (2011: 226) in der DJI-Studie aus. Infolge öffentlicher Finanznot werden Bildungslandschaften als Projekte von Bund und

Stiftungen subventioniert. Auf diese Weise werden meiner Meinung nach zwar zivilgesellschaftliche Akteure in das Konzept ‚Bildungslandschaft‘ integriert, zugleich wird damit aber der Bildungsauftrag des Staates und dessen Finanzierung kaschiert und der Staat von seiner öffentlichen Verantwortung, Bildung für alle Bürger zu eröffnen, befreit. Ein auf die Ressource Bildung angewiesener Staat wie Deutschland hat dauerhafte finanzielle, zeitliche, personelle und inhaltliche Strukturen zu errichten – auch wenn Bildung in den Zuständigkeitsbereich von Ländern und Kommunen fällt. Sinnvoll erscheint mir, die inhaltliche Ausgestaltung einer Bildungslandschaft der Kommune oder einer Region zu überlassen, da sie mit den lokalen Rahmenbedingungen und den seit Langem bestehenden Strukturen sowie den Bildungsakteuren vertraut sind. Diese Aufgabe kann der Bund aufgrund der Komplexität nicht gewährleisten. Sicherzustellen hätte er meines Erachtens aber die Entwicklung eines bundesweiten Konzepts zur ‚Bildungslandschaft‘, auf diese Weise Bildung zur Aufgabe des Bundes zu erklären und Strukturen zu schaffen, die nicht eine Umverteilung der Kosten „nach unten“ – in die ohnehin schon leeren Kassen der Kommunen – vorsehen. Das Konzept kann in Kooperation mit den Ländern entworfen werden. Um die ungleiche Verteilung von Bildungschancen in Deutschland und der Bildungsmisere zu begegnen, halte ich jedoch ein Umdenken im Zusammenhang von Bildung und föderalistischen Strukturen für unverzichtbar. Nimmt der Staat sich der Aufgabe an, Bildung zur „Chefsache“ zu machen, die auch alternative – aber langfristige und kontinuierliche – Finanzierungsmöglichkeiten erlaubt³¹, können die Bildungsakteure mit geringeren Unwägbarkeiten die Bildungslandschaft inhaltlich und vor Ort ausgestalten.

Anstelle des Begriffs ‚Bildungslandschaft‘ spreche ich mich für die Verwendung von ‚Bildungsnetzwerk‘ aus. Auch wenn mit Netzwerk oft ein loser Zusammenschluss assoziiert wird, kommt mit dem Begriff ein weiter gefasstes Raumverständnis zum Ausdruck, das auch informelle Bildung (Peergroup, Medien, Familie) einschließt und über den geografisch-territorialen Raum – wie von Ulrich Deinet (2012) und Christian Reutlinger (2012) im Zusammenhang des Bildungslandschaftsdiskurses kritisiert – hinausgeht.³² Da keine einheitliche Definition von Bildungslandschaft vorliegt, werden in der Diskussion „regionale Bildungslandschaft“ (Lohre/Kober 2004), „lokale Bildungslandschaft“ (Mack u.a. 2006) und „kommunale Bildungslandschaft“ (Deutscher Verein 2007, 2009) benutzt. Diese Begriffe reduzieren Raum, einer absolutistischen Vorstellungen entsprechend, auf einen physisch-materiellen Ort

³¹ Zum Beispiel im Sinne einer Teilfinanzierung, in deren Rahmen der Staat die Finanzierung anteilig übernimmt und zivilgesellschaftliche Organisationen, Kirchen und Wirtschaftsunternehmen im Sinne des sogenannten ‚Crowdfundings‘ den anderen Teil tragen. Crowdfunding ist eine im Kontext des Social Web entstandene Finanzierungsform, die über das Internet bekannt gegeben wird. Viele Personen schließen sich zusammen und geben Geld für ein Projekt, eine Idee bzw. deren Realisierung (z.B. der medienpädagogische Praxisblog <http://www.medienpaedagogik-praxis.de>).

³² Für eine ausführliche Darlegung des Raumverständnisses und des absolutistischen Raumbegriffs siehe Abschnitt Sozialraum (Kap. 4.2.2: 68ff).

(z.B. eine Region, eine Kommune) und begreifen ihn als zu füllenden Container (Reutlinger 2012, Stolz 2012: 21). Im Unterschied zu neueren Raumtheorien, die nicht zwischen Raum und menschlichem Handeln trennen, sondern Raum als „ständig (re)produzierte Gewebe sozialer Praktiken“ verstehen (Kessl/Reutlinger 2007: 19), bleiben die Diskussionen um Bildungslandschaften „ortsbehaftet“, auf Schule, Jugendhaus, Kommune und deren Ressorts ausgerichtet. Um sich von einer Perspektive zu lösen, die sich ausschließlich auf den strukturellen Auf- und Ausbau konzentriert und Bildung inhaltlich und interdisziplinär neu zu gestalten sucht, könnte daher der Begriff Bildungsnetzwerk inspirierend wirken.

Wie die Ausführungen von der Entwicklung der Ganztagschule über die (dezentrierte) Ganztagsbildung zur Bildungslandschaft verdeutlichen, wurde erkannt, dass es zur gerechten Verteilung von Bildungschancen einer strukturellen und inhaltlichen Neuordnung der Schule bedarf. So wird schulische Bildung – zumindest in einigen bildungspolitischen und Fachkreisen – nicht mehr verkürzt verstanden, im Sinne eines „Bildungssurrogats“ (Fuhrmann 2004: 222). Schulbildung stellt heute eine Komponente einer ganzheitlichen und ganztägigen Bildung dar, die in verschiedenen Räumen stattfindet. Jugendarbeit hat als ein Akteur des Bildungsnetzwerkes die Aufgabe, sich des eigenen Bildungspotenzials zu vergewissern, das über die lediglich kompensatorischen Angebote zur schulischen Förderung (DJI 2012) hinausgeht, und die eigenen Qualitäten auch öffentlich sowie politisch zu vertreten. Darüber hinaus kann meines Erachtens Jugendarbeit aufgrund der Tradition eines umfassenden Bildungsverständnisses einen weiter gefassten Raumbegriff in den Fachdiskurs zum Bildungsnetzwerk einbringen. Jugendarbeit kann damit auch auf die Bedeutung informeller Bildungsräume, insbesondere von Peers und Medien, hinweisen bzw. auf deren Integration in das Bildungsnetzwerk insistieren und die Umsetzung einer raum- und zeitflexiblen Bildung unter der Beteiligung der Bildungssubjekte aufzeigen.

Gesellschaftliche Veränderungsprozesse – so wurde im Abschnitt 4.1.1 aufgezeigt – haben die Entwicklung der Jugendarbeit von einer sozialdisziplinierenden Instanz zu einem zwischen Unterstützung und Kontrolle agierenden, auf Selbstbestimmung ausgerichteten sowie subjektorientierten Bildungsakteur beeinflusst. Um die Modernisierungsprozessen der Gesellschaft u.a. Individualisierung und Globalisierung sowie die mit dem digitalen Kapitalismus verbundene Beschleunigung und Flexibilität (Abschnitt 4.1.2) angemessen begegnen zu können, bedarf es der Auseinandersetzung sowie der konzeptionellen Weiterentwicklung von Jugendarbeit. Der Ansatz der Bildungslandschaft (Abschnitt 4.1.3.2) stellt eine Modifizierung dar – auch um der ungleichen Verteilung von Bildungsmöglichkeiten zu begegnen. Im Rahmen der Bildungslandschaft werden Medien zwar erwähnt, aber eine Operationalisierung für informelle wie non-formale Bildungsräume fehlt. Angesichts

der von Friedrich Krotz ausgearbeiteten Mediatisierung, die als Metaprozess vergleichbar mit Individualisierung und Globalisierung alle individuellen und gesellschaftlichen Bereiche auf der Makro-, Meso- und Mikroebene umfasst (Krotz 2007: 38), hat auch Jugendarbeit als Bildungsakteur der nachwachsenden Generation Medien konzeptionell zu verankern. Eine sich als sozial- und bildungspolitische Pädagogik verstehende Jugendarbeit steht meines Erachtens vor der Herausforderung, gesellschaftliche Entwicklungen zu analysieren und auszugestalten sowie sich sozialpolitisch zu positionieren und dabei auch Medien zu berücksichtigen.

4.2 Neuere Theorien der Jugendarbeit

Die ‚neuere Theorien‘ der Jugendarbeit konkretisieren – wie von Werner Thole (2000: 227) aufgezeigt und in Kapitel 4: 36ff erörtert – die ‚Kerntheorien‘ (z.B. die bedürfnisorientierte Jugendarbeit, Damm 1975). Im Folgenden werden der für die vorliegende Arbeit relevante Ansatz der ‚Lebensweltorientierung‘ (Kap. 4.2.1: 62ff), der ‚Sozialraumansatz‘ (Kap. 4.2.2: 68ff) und der ‚Genderansatz‘ (Kap. 4.2.3: 81ff) dargelegt.

4.2.1 Lebensweltorientierung

Die neuere Theorie ‚Lebensweltorientierung‘, die maßgeblich von Hans Thiersch geprägt wurde, ist in der Sozialen Arbeit weit verbreitet. In der Praxis und insbesondere in der Kinder- und Jugendarbeit wird der Begriff ‚Lebensweltorientierung‘ oft unreflektiert verwendet. So kritisieren Hans Thiersch et al. (2005: 161), dass die Bezugspunkte, Dimensionen, Struktur- und Handlungsmaximen unberücksichtigt und der Begriff meist inhaltsleer bleiben. Um der Beliebigkeit der Begriffsverwendung zu begegnen und Lebensweltorientierung angesichts technologischer Entwicklungen um Medien zu erweitern, wird zunächst die neuere Theorie der Sozialen Arbeit dargestellt. Beruhend auf dem Transfer der Bezugspunkte, Dimensionen und Prinzipien auf das Handlungsfeld der Jugendarbeit, der von Ernst-Uwe Küster und Werner Thole (2008: 213ff) geleistet und von mir zusammengefasst wird, setze ich mich kritisch mit dieser Konkretisierung auseinander, ergänze die Beispiele und führe eigene aus der Jugendarbeit und dem Internet an. Diese Darstellung ist nur skizzenhaft, da die Erklärungen allgemein gehalten sind und sich nicht ausschließlich auf Jugendarbeit beziehen. Darüber hinaus wird im Laufe der vorliegenden Arbeit anhand der Praxisforschungsprojekte die Lebensweltorientierung in dem Handlungsfeld Jugendarbeit detaillierter veranschaulicht.

In den 1970er-Jahren wurde das Programm ‚Lebensweltorientierung‘ (Grunwald/Thiersch 2011: 854), das Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit verbindet, zunächst unter dem Begriff ‚Alltagsorientierung‘ (Hamburger 2008: 135) entwickelt. Spätestens mit dem achten Jugendbericht zu Beginn der 1990er-Jahre wird der Begriff ‚Alltagsorientierung‘ durch den der ‚Lebenswelt‘ abgelöst (Hamburger 2008: 137). Als anwendungsorientierte Wissenschaft (Grunwald/Thiersch 2011: 860) analysiert eine lebensweltorientierte Soziale Arbeit gesellschaftliche Entwicklungen und deren Probleme (z.B. soziale Ungleichheit), leitet daraus ihre Gesellschaftskritik ab und entwickelt im Sinne einer reflektierten Professionalität die Praxis weiter, bezogen auf deren Methoden und institutionelle Unterstützungsprozesse (Thiersch/Grunwald/Königter 2005: 161, Grunwald/Thiersch 2011: 862). Für die Soziale Arbeit hat vor allem Hans Thiersch

den Begriff der ‚Lebenswelt‘ herausgearbeitet und stellt Bezugspunkte der neueren Theorie Lebensweltorientierung zur ‚phänomenologisch-interaktionistischen‘ Theorie z.B. von Alfred Schütz und einer ‚hermeneutisch-pragmatischen‘ Wissenschaft z.B. von Wilhelm Dilthey oder Klaus Mollenhauer her (Thiersch/Grunwald/Königter 2005: 167). Niedrigschwelligkeit, Vertrauen, gemeinsam gestaltete Unterstützung, Respekt gegenüber der Lebensführung der Adressaten und Geduld sowie die Dialektik von Hilfe und Kontrolle bzw. Offenheit und Normativität prägen das professionelle Handeln (Thiersch/Grunwald/Königter 2005: 161, Grunwald/Thiersch 2011: 858). Anhand von sechs „*Dimensionen*“ lässt sich lebensweltorientierte Soziale Arbeit weiter charakterisieren (Thiersch/Grunwald/Königter 2005: 171ff). Konstitutiv sind die Dimensionen ‚Zeit‘, ‚Raum‘ und ‚soziale Beziehungen‘, die ‚Lebensbewältigung‘, ‚Hilfe zur Selbsthilfe/Empowerment‘ und ‚gesellschaftliche Bedingungen‘ formen.

Zeit. Ausgehend von den mit dem gesellschaftlichen Wandel einhergehenden vielfältigen Möglichkeiten sowie Ungewissheiten (Kap. 4.1.2: 43ff) konzentriert sich eine lebensweltorientierte Soziale Arbeit auf die Unterstützung aktuell zu bewältigender Aufgaben (Thiersch/Grunwald/Königter 2005: 171). Mit dieser Form der Unterstützung werden die Aufarbeitung vergangener Erfahrungen und die Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten und Grenzen der Zukunft angestrebt.

Raum. Die lebensweltorientierte Soziale Arbeit erkennt die unterschiedliche Sozialraumaneignung an (z.B. männlicher Jugendlicher im Unterschied zu weiblichen Heranwachsenden). Sie zeigt die im Sozialraum der Adressaten vorhandenen Ressourcen auf. Intention ist darüber hinaus, den Sozial- und Handlungsraum zu erweitern (ebd.: 171f).

Soziale Beziehungen. Lebensweltorientierte Soziale Arbeit erfolgt in einem „*sozialen Geflecht*“ von „*Ressourcen und Spannungen*“ (ebd.: 172). So sind z.B. an der ‚Ganztagsbildung‘ Schule, Jugendarbeit, Eltern und Bildungssubjekt beteiligt bzw. sollten beteiligt sein (Kap. 4.1.3.2: 58f).

Lebensbewältigung. Wie bereits mit den Schlagwörtern ‚Respekt‘ und ‚Geduld‘ angedeutet, erkennt die lebensweltorientierte Soziale Arbeit – entlang der Dimensionen ‚Zeit‘, ‚Raum‘ und ‚soziale Beziehungen‘ – die alltäglichen Lebensbewältigungsaufgaben an und zeigt auf diesen aufbauend weitere Bewältigungsmöglichkeiten auf (ebd.: 172). Das Adjektiv ‚alltäglich‘ verweist im Gegensatz zur „großen“ Bewältigungsaufgabe, z.B. der Identitätsbildung, auf das Umsetzen „*kleiner Aufgaben*“ (ebd.) wie z.B. des regelmäßigen morgendlichen Aufstehens.

Hilfe zur Selbsthilfe/Empowerment. Zusammen mit den Adressaten leiten soziale Fachkräfte aus den Dimensionen ‚Zeit‘, ‚Raum‘, ‚soziale Beziehungen‘ sowie den Lebensstrategien des Subjekts die individuellen Stärken ab, um die „*Borniertheit des*

Alltags“ (Grunwald/Thiersch 2011: 854) sowie Macht- und Einflusslosigkeit zu überwinden.

Gesellschaftliche Bedingungen. Probleme und Lebenslagen werden im Rahmen einer lebensweltorientierten Sozialen Arbeit nicht nur dem Individuum zugeschrieben. Vielmehr betont eine lebensweltorientierte Soziale Arbeit die gesellschaftlichen (Macht-) Strukturen und stellt zuvor analysierte, gesellschaftliche Missstände heraus. Daher ist lebensweltorientierte Soziale Arbeit Sozialpolitik, die auch in diesem Kontext interdisziplinär arbeitet bzw. „mit anderen Politikbereichen“ kooperiert (Thiersch/Grunwald/Königter 2005: 172).

Zur weiteren Präzisierung der Lebensweltorientierung führen Hans Thiersch et al. „*Struktur- und Handlungsmaximen*“ an (Thiersch/Grunwald/Königter 173ff). Die bereits im achten Jugendbericht genannten Prinzipien der ‚Prävention‘, der ‚Dezentralisierung/Regionalisierung‘, der ‚Alltagsorientierung‘, der ‚Integration‘ und der ‚Partizipation‘ (Thiersch 1992: 30ff) werden im Laufe der Zeit für die Soziale Arbeit verallgemeinert und um die Struktur- und Handlungsmaximen der ‚Diagnose‘, der ‚Integration und Flexibilisierung von Hilfen‘ sowie der ‚Demokratisierung‘ aktualisiert (Thiersch/Grunwald/Königter 2005: 174f).

Prävention. Um Belastungen und Krisen zu begegnen (z.B. Schwangerschaft von Teenagern), werden vorbeugend Kompetenzen zur Lebensbewältigung vermittelt und ein Unterstützungssystem konstituiert.

Dezentralisierung/Regionalisierung. Diese Struktur- und Handlungsmaxime, auch Vernetzung genannt, bezieht sich auf ein breit gefächertes Hilfs- und Unterstützungsangebot, das zudem von unterschiedlichen Trägern als kooperierendes Netzwerk wahrgenommen werden sollte. Ist ein Angebot vor Ort, also im unmittelbaren Sozialraum nicht vorhanden, bedarf es aufgrund der Gewährleistung bestimmter Hilfen der Kompensation durch Angebote in der näheren Umgebung (Region).

Alltagsnähe, ehemals Alltagsorientierung. Lebensweltorientierte Angebote sind ganzheitlich und niedrigschwellig zu gestalten. Das ganzheitliche Handeln wird durch „*spezielle Hilfen*“ (ebd.: 173) ergänzt.

Integration. Ziel der lebensweltorientierten Sozialen Arbeit ist soziale Gerechtigkeit und Chancengleichheit, jedoch nicht im Sinne einer Anpassung. Vielmehr gilt es, die Verschiedenheit und Vielfalt kennenzulernen und Diversität anzuerkennen.

Partizipation. Im Verständnis einer lebensweltorientierten Sozialen Arbeit sind die Adressaten nicht nur am Hilfs- und Unterstützungsprozess zu beteiligen, sie sollten ihn selbst bestimmen. Zur Umsetzung dieses oft nur postulierten Prinzips ist ein „*Einspruchs- und Beschwerderecht*“ (ebd.: 174) hinsichtlich der Hilfeleistung einzuführen.

Diagnose. Dieses Prinzip stellt meines Erachtens keine neue Maxime dar, es werden bereits skizzierte Dimensionen und Prinzipien hervorgehoben (z.B. Hilfe zur Selbsthilfe/Empowerment, gesellschaftliche Bedingungen, Partizipation). So wird darauf verwiesen, dass es bei der Diagnose um einen Hilfeplan geht, der anstelle einer Defizitorientierung an den Ressourcen der Adressaten ansetzt (ebd.). Eine Diagnose sollte zudem über die Analyse individueller Probleme hinausgehen und gesellschaftliche Verhältnisse berücksichtigen. Des Weiteren sind die Hilfeleistungen zu verhandeln, was zumindest eine Beteiligung am Hilfsprozess voraussetzt.

Integration und Flexibilisierung von Hilfen. Auch dieses Prinzip verstehe ich als Akzentuierung des Prinzips Alltagsnähe, da Professionelle gemeinsam mit den Adressaten situations- und personenangemessen Hilfeleistungen auswählen und entsprechend der Lebenslagenanalyse miteinander kombinieren.

Demokratisierung. Meinem Verständnis nach wird damit das Prinzip der Dezentralisierung/Regionalisierung aufgegriffen und zugleich auf anstehende Herausforderungen hingewiesen. Infolge des Rückzugs des Staates und der damit verbundenen Individualisierung von Lebensbewältigungsaufgaben etablieren sich „*alltagskompetente Hilfen*“ (ebd.: 176), was eines Professionalisierungsdiskurses bedarf.

Die skizzierten Bezugspunkte, Dimensionen und Prinzipien stellen einen allgemeinen Rahmen dar, der für die Handlungsfelder der Sozialen Arbeit ausdifferenzieren ist (Grunwald/Thiersch 2011: 859). Ernst-Uwe Küster und Werner Thole (2008: 213ff) übernehmen diese Konkretisierung für die Kinder- und Jugendarbeit. Sie weisen auf die unvollständige, rudimentäre Entwicklung des Begriffs ‚Lebenswelt‘ sowie dessen unvollendete, theoretische Verortung hin. Daher legen sie ihr von Jürgen Habermas abgeleitetes Verständnis von ‚Lebenswelt‘ dar, das meines Erachtens eine Ausdifferenzierung gegenüber Hans Thierschs Ausführungen darstellt. Zudem kritisieren sie die inflationäre Verwendung des Begriffs in der Praxis der Jugendarbeit (Küster/Thole 2008: 214f). Nach der Darlegung des sozialpädagogischen Lebensweltbegriffs werden Bezugspunkte, Dimensionen und Prinzipien in der Jugendarbeit aufgezeigt (ebd.: 221ff), die angesichts der Bedeutung der Medien und insbesondere des Internets in der heutigen Gesellschaft zu aktualisieren sind.

Einige Orientierungspunkte, Dimensionen sowie Struktur- und Handlungsmaximen der Lebensweltorientierung sind laut Ernst-Uwe Küster und Werner Thole „*traditionelle Bezugspunkte*“ der Kinder- und Jugendarbeit (ebd.: 222). So bilden z.B. Vertrauen, Respekt und Geduld die Grundlage der Dimension ‚soziale Beziehungen‘ (Orientierungspunkte) (ebd.: 223).

Die Dimensionen ‚Zeit‘, ‚Raum‘ und ‚soziale Beziehungen‘ sind seit jeher konstitutiv für die Jugendarbeit (ebd.: 222). Das professionelle Handeln ist in diesem Handlungsfeld gekennzeichnet durch die Unterstützung bei aktuellen Krisen und zu

bewältigenden Aufgaben sowie der Identitätsbildung, der Vorbereitung auf zukünftig anstehende Handlungsaufgaben (Dimension: ‚Zeit‘). Darüber hinaus ist Jugendarbeit raumbezogen und sucht z.B. mithilfe der mobilen Jugendarbeit unterschiedliche Jugendgruppen auf (Dimension: ‚Raum‘). In der Jugendarbeit besteht das ‚soziale Geflecht‘ je nach Konzeption z.B. aus Gleichaltrigen, sozialen Fachkräften, Eltern, Anwohnern (Dimension: ‚soziale Beziehungen‘). Diese Dimensionen sind meinem Verständnis nach um ‚Lebensbewältigung‘, ‚gesellschaftliche Bedingungen‘ und ‚Hilfe zur Selbsthilfe/Empowerment‘ zu erweitern und um Medien zu ergänzen. Die Angebote der Jugendarbeit bestehen auch aus „*kleinen Aufgaben*“ (Thiersch/Grunwald/Königter 2005: 172) der alltäglichen Lebensbewältigung wie z.B. dem Zuhören. Um Jugendliche und damit Projektteilnehmer zu erreichen, werden Programm und Veranstaltungen der Jugendarbeit an gesellschaftlichen Entwicklungen ausgerichtet (z.B. medienpädagogische Projekte für mehr Sicherheit in sozialen Netzwerken). Diese Überlegungen sind möglicherweise in dem Hinweis auf „*Die Sensibilisierung für [...] raum-zeitliche Konstitutionsbedingungen*“ enthalten (Küster/Thole 2008: 222). Im Rahmen der Angebote der Jugendarbeit werden zur ‚Selbsthilfe/Empowerment‘ Kompetenzen der Heranwachsenden herausgearbeitet, sodass sich, der subjektorientierten Jugendarbeit folgend (Kap. 4.1.1: 43), soziale Anerkennung, Selbstbewusstsein, Selbstbestimmung sowie das Bewusstmachen der eigenen Lebenslage entfalten können.

Medien werden von Ernst-Uwe Küster und Werner Thole in ihren Ausführungen, die die Dimensionen der Lebensweltorientierung für das Handlungsfeld Jugendarbeit konkretisieren sollen, nicht erwähnt, womit die „Medienblindheit“ in der Sozialen Arbeit und insbesondere in der Jugendarbeit zum Ausdruck kommt und das in Kapitel 2.3: 21ff ausführlicher dargestellte Desiderat hervorgehoben wird. In der heutigen Gesellschaft, in der vielfältige und im Vergleich zu früher neue Lebensformen bzw. -modelle vorhanden sind, können Heranwachsende Orientierung und Impulse durch Medien erhalten, die sie bei der Identitätsbildung unterstützen. Sie können sich z.B. in homosexuellen Plattformen vernetzen und sich auf ihr Coming-out vorbereiten (Dimension: ‚Zeit‘, ‚gesellschaftliche Bedingungen‘). Ein mediales Beispiel für die Dimension ‚Lebensbewältigung‘, ‚soziale Beziehung‘ und ‚Hilfe zur Selbsthilfe/Empowerment‘ ist die Unterstützung der Peergroup bspw. in sozialen Netzwerken bei der alltäglichen Bewältigung von Hausaufgaben. Auf diese Weise können Heranwachsende auch eigene Stärken entdecken und soziale Anerkennung erfahren. Die Jugendarbeit berücksichtigt das Internet als Sozialraum nur vereinzelt und erkennt auch nur in wenigen Ausnahmefällen die adressatenspezifische Sozialraumaneignung an. So eröffnen soziale Fachkräfte in Wiesbaden bspw. Mädchen mit Migrationshintergrund, die aufgrund der Dunkelheit im Winter schon früh zu Hause sein müssen, Unterstützung durch Online-Gespräche und die Teilnahme am Geschehen im Jugendhaus über das Internet.

Die Struktur- und Handlungsmaximen ‚Alltagsnähe‘, ‚Integration‘, ‚Partizipation‘ und ‚Dezentralisierung/Regionalisierung‘ prägen laut Ernst-Uwe Küster und Werner Thole die Kinder- und Jugendarbeit (ebd.: 222f). Schon immer agierte Jugendarbeit alltagsnah, war präsent in der Lebenswelt der Heranwachsenden und eröffnete niedrigschwellige Angebote, z.B. durch aufsuchende Jugendarbeit. Grundlegend für das Handlungsfeld ist die Freiwilligkeit der Adressaten, die zugleich eine Form des ‚Einspruchs- und Beschwerderechts‘ in der Jugendarbeit darstellt. Sind Heranwachsende mit dem Angebot der Jugendarbeit nicht zufrieden, stimmen sie mit „den Füßen“ ab, bleiben den Veranstaltungen fern. Überdies sind in der Jugendarbeit vielseitige, partizipative Ansätze vorhanden, z.B. die Mitgestaltung von Angeboten, der Jugendzentrumrat oder Selbstverwaltung von Räumen (Prinzip: ‚Partizipation‘). Ferner ist Jugendarbeit an sich ein gesellschaftliches Angebot der Integration, da sie vor allem mit gesellschaftlichen Minderheiten arbeitet und für sie eintritt (bspw. Heranwachsenden aus strukturell benachteiligten Lebensverhältnissen). Auf diese Weise leistet Jugendarbeit einen Beitrag zur sozialen Gerechtigkeit bzw. Chancengleichheit (Prinzip: ‚Integration‘). Des Weiteren werden die Angebote der Jugendarbeit entsprechend des Prinzips der ‚Dezentralisierung/Regionalisierung‘ von öffentlichen, verbandlichen und freien Trägern sowie von Freiwilligen wahrgenommen. In diesem Kontext ist die Vernetzung als ein Standard zu nennen. Nicht erwähnt wird von Ernst-Uwe Küster und Werner Thole die Maxime ‚Prävention‘. Möglicherweise weil in der Fachdiskussion der Jugendarbeit ‚Prävention‘ kontrovers im Sinne von Einengung des jugendlichen Experimentierens, der Bevormundung diskutiert wird. Dieses Prinzip betrachte ich jedoch als eine Aufgabe der Jugendarbeit in einer mediatisierten Gesellschaft. Prävention ist eine Möglichkeit, um sich reflektiert-kritisch z.B. mit dem Internet auseinanderzusetzen und sich kompetent zwischen den Online-Chancen und -Risiken zu bewegen.

Auch im Rahmen der Struktur- und Handlungsmaximen bleiben Medien unbeachtet. Doch sind Medien heute aus der alltäglichen Lebenswelt Heranwachsender nicht wegzudenken – sie wachsen in einer mediatisierten Gesellschaft auf, in der das individuelle und öffentliche Leben medial bestimmt ist (z.B. TV-Auftritte von Politikern im Rahmen von Bundestagswahlen). Mit dem Hinwegsehen über Medien werden auch Angebote der Jugendarbeit zur digitalen Chancengleichheit nicht wahrgenommen, die bspw. Minderheiten fördern. Des Weiteren sind im Zusammenhang einer lebensweltorientierten Sozialen Arbeit Beteiligungsverfahren zu nennen wie die E-Petition zur Netzneutralität. Das Prinzip ‚Dezentralisierung/Regionalisierung‘ kann bspw. mit Online-Beratungsangeboten aufgegriffen werden, sodass nicht vor Ort zu findende Unterstützung kompensiert wird. Hinzuweisen ist außerdem auf die alltagskompetente Unterstützung, den Austausch im Internet mit anderen Hilfesuchenden/Peers, was der Vernetzung entsprechen würde.

Ernst-Uwe Küster und Werner Thole (2008: 223) betrachten die Spannung zwischen „*Hilfe und Kontrolle, [...] Offenheit und Normativität*“ als nicht anschlussfähig und weniger bereichernd. Die neuere Theorie ‚Lebensweltorientierung‘ sei in diesem Kontext weiter ausdifferenzieren, Kinder- und Jugendarbeit hingegen hätte die „*pädagogische Normativität*“ bereits ausgearbeitet (ebd.: 224). Die Ausführungen von Klaus Grunwald und Hans Thiersch (2011) betrachtend kann ich diese Kritik nicht nachvollziehen. Klaus Grunwald und Hans Thiersch setzen sich meines Erachtens mit der Dialektik von Hilfe und Kontrolle ausführlich auseinander, was z.B. in den Passagen über Respekt und Anerkennung im Hilfsprozess deutlich wird (z.B. Grunwald/Thiersch 2011: 858), und in der Abhandlung von Hans Thiersch et al. wird eine partizipative Hilfe im Sinne einer sozialpolitischen Lebensweltorientierung eingefordert (siehe „*Einspruchs- und Beschwerderecht*“ in der Maxime ‚Partizipation‘, Thiersch/Grunwald/Köngeter 2005: 174). Möglicherweise haben Klaus Grunwald und Hans Thiersch (2011) die Kritik von Ernst-Uwe Küster und Werner Thole, die erstmals 2004 erschien, aufgenommen und sich dem normativen Aspekt intensiver gewidmet. Ich erachte – wie auch die dargestellten Transferbeispiele veranschaulichen – die ‚Lebensweltorientierung‘ als eine für die Jugendarbeit fruchtbare neuere Theorie, die mir in Verknüpfung mit weiteren Reflexionen und Auseinandersetzungen zum professionellen Handeln angemessen und anschlussfähig für eine Soziale Arbeit in einer mediatisierten Gesellschaft erscheint.

4.2.2 Sozialraumansatz

Die „*sozialräumliche Wende*“ ist nach Fabian Kessl und Christian Reutlinger (2011: 1513) in der Sozialen Arbeit erfolgt. So stellen Räume nicht mehr nur Territorien und Vergegenständlichung dar wie noch zu Beginn der 1990er-Jahre, als Dieter Läßle mit seiner gesellschaftswissenschaftlichen Raumtheorie die Container-Raumauffassung überwindet und das Konzept eines „*Matrix-Raumes*“ entwickelt (Läßle 1991a: 194ff). Gegenwärtige Raumvorstellungen gehen von einem ‚relationalen‘ Raumbegriff aus, der gesellschaftliche Interaktionen und das Handeln des einzelnen Individuums einschließt (Bourdieu 1991: 26, Läßle 1991a: 198f, Löw 2001: 271ff, Schroer 2006: 30, Dangschat 2007b: 24, Kessl/Reutlinger 2007: 19). Dieses wie auch das absolute Raumverständnis ist in der Sozialen Arbeit zu einem „*Fachlichkeits- und Organisationsmuster*“ (Kessl/Reutlinger 2011: 1508) geworden, das aufgrund der medientechnologischen Entwicklungen um das Internet und dessen Möglichkeiten, insbesondere in der sozialräumlichen Jugendarbeit, zu ergänzen ist. Für eine tatsächliche „*sozialräumliche Wende*“ (Kessl/Reutlinger 2011: 1513) in der Sozialen Arbeit und in dem Handlungsfeld der Jugendarbeit bedarf es eines weiter gefassten Verständnisses von Raum, das auch die Interaktion und das Handeln Jugendlicher im Internet integriert und Raum(de)konstruktionen in Medien als Sozialraum anerkennt. Daher werden in diesem Abschnitt Ansatzpunkte für eine sozialräumliche Jugendarbeit mit Medien aufgezeigt. Dazu lege ich mein

Raumverständnis dar, gehe zusammenfassend auf den Sozialraumbegriff in der Sozialen Arbeit ein und gebe einen Überblick über die sozialräumliche Jugendarbeit als neuere Theorie, die im Laufe dieser Arbeit aufgegriffen und weitergeführt wird.

Raumdiskussion und -definition

Meinem Raumverständnis liegt in Anlehnung an neuere Raumauffassungen das menschliche Handeln zugrunde. Im Rahmen sozialer Prozesse konstituieren Menschen im Sinne eines sozialen (Raum-)Akteurs Räume. Durch Interaktion und Kommunikation entstehen neben vorhandenen und physisch-materiellen Räumen auch von Menschen selbst geformte und gestaltete Räume (Läpple 1991a: 195), die meiner Meinung nach on- und offline angeeignet, genutzt und produziert werden. Den Plural verwende ich, weil in einem Raum mehrere, übereinanderliegende Räume vorhanden sein können (Löw 2001: 266). Der Begriff ‚sozialer (Raum-)Akteur‘ unterstreicht und verdeutlicht die Aktivität der Menschen (Bollnow 1971: 33, Läpple 1991a: 164), die nicht nur bereits bestehende Räume nutzen bzw. sich aneignen (Schroer 2002: 234). Sozialräume betrachte ich nicht ausschließlich als „*konstruktivistisch-relativ*“, „*als reine Handlungsräume*“ (Kessl/Reutlinger 2013: 129), vielmehr verstehe ich sie – und damit schließe ich mich Fabian Kessls und Christian Reutlingers „*konstitutiv-relationalen*“ (ebd.) Raumbegriff an – als ein „*ständig (re)produzierte[s] Gewebe sozialer Praktiken*“, in das „*differente historische Entwicklungen, kulturelle Prägungen und politische Entscheidungen eingeschrieben werden*“. Bei „*mangelnder Aktivität*“ (Schroer 2002: 234) können Sozialräume auch – so bezeichne ich diesen Prozess – ‚dekonstruiert‘ werden. Demzufolge sind Räume nicht starr, sondern „*bewegt*“ und „*diskontinuierlich*“ wie ein „*fließendes Netzwerk*“ (Löw 2001: 266).

Bei der (De-)Konstruktion von Räumen nehmen die einzelnen (Raum-)Akteure und Akteursgruppen unterschiedliche Platzierungen und Positionen ein (Bourdieu 1991: 26), sie stehen zueinander in Beziehung, sodass ein Beziehungsgefüge, ein „*relationaler Ordnungsraum*“ (Läpple 1991a: 195) entsteht. Gleichmaßen können soziale Güter und Dienstleistungen im Raum angeordnet werden (Bourdieu 1991: 28, Läpple 1991a: 189, Löw 2001: 224). Soziale Güter stellen für mich – im Unterschied zu Martina Löw (2001: 153f, 224) – auch die mögliche Platzierung von immateriellen Ressourcen (z.B. kulturelles, soziales Kapital, Bourdieu 1991: 28ff, Kap. 4.1.3.1: 50f) dar. Die relationale Ordnung von Akteuren, Gruppen, sozialen Gütern und Dienstleistungen ist – wie Pierre Bourdieu, Dieter Läpple und Martina Löw betonen – mit der ungleichen Verteilung von Macht und Kapital verbunden (Bourdieu 1991: 29ff, Läpple 1991a: 196, Löw 2001: 212ff). Damit beeinflusst das ökonomische, kulturelle und soziale Kapital auch die (De-)Konstruktion von Räumen (Bourdieu 1991: 30). So bedarf es meines Erachtens neben der durch ökonomisches Kapital erstandenen Technik z.B. auch des Wissens über mobile

Bürgerbeteiligungsverfahren³³ und die Bedienung mobiler Applikationen (kulturelles Kapital), um an der Off- und Online-Raumgestaltung teilzuhaben.

Abgesehen von dem Positionieren im Raum, das Martina Löw (2001: 158) als „*Spacing*“ bezeichnet, ist für die Raumkonstitution eine „*intellektuelle Syntheseleistung*“ (Läpple 1991b: 36) notwendig. Seit der Studie von Zeiher (1983) ist bekannt, dass sich Kinder und Jugendliche ihren Lebensraum weniger in konzentrischen Kreisen wie z.B. im Zonenmodell von Dieter Baacke (1987: 107ff) aneignen. Vielmehr setzt sich ihre Lebenswelt „*aus einzelnen separaten Stücken, die wie Inseln verstreut in einem größer gewordenen Gesamtraum liegen*“ (Zeiher 1983: 187) zusammen. Syntheseprozesse dienen dem Menschen zur Verknüpfung dieser Fragmente, die nach meinem Verständnis sowohl geografisch-materiell sein können als auch aus Wahrnehmungen, Vorstellungen, Erinnerungen (Löw 2001: 159) und gesellschaftlichen Entwicklungen (Läpple 1991a: 197) bestehen (siehe auch oben Kessl/Reutlinger 2013: 129).

Die Raum(de)konstruktion ist zudem durch gesellschaftliche Strukturen beeinflusst und wird anhand von Normen und Institutionen geregelt (Läpple 1991: 196f, Löw 2001: 170f). Zu diesem „*institutionalisierten und normativen Regulationsystem*“ (Läpple 1991: 196) zählen z.B. rechtliche und soziale Regeln, die auch Macht und Kontrolle hervorrufen können (Läpple 1991: 197, Löw 2001: 178f).

Die durch menschliches Handeln konstituierten Räume können in Mikro-, Meso- und Makroräume unterteilt werden (Läpple 1991a: 197f, Lukas 2008: 878, Dangschat 2007b: 24). Diese drei Ebenen sind keinesfalls nur geografisch-materiell oder konstituieren Raum nur in sozialen Prozessen, sondern weisen beide Komponenten auf, wobei eine stärker in den Vordergrund tritt (Läpple 1991a: 198). Der ‚Mikroraum‘ umfasst den einzelnen Menschen in seiner körperlichen und sozialen Verfasstheit. Die individuelle Raumwahrnehmung und -bewertung sowie raumrelevante Verhaltensmuster ordnet Jens S. Dangschat (2007b: 24) diesem Raum zu. Auf der Mikroebene erwirbt das Subjekt in Interaktion mit anderen Akteuren, Gruppen, sozialen Gütern und Dienstleistungen grundlegende Raumkompetenzen (Läpple 1991a: 197). Über diesen eher auf primäre Sozialisationsinstanzen wie Familie und Freunde verdichteten Raum hinaus geht die komplexere ‚Mesoebene‘, die heterogene und sich überlappende Räumen enthält (Läpple 1991a: 198, Lukas 2008: 878). Der ‚Mesoraum‘ bezieht sich auf arbeits- und lebensweltliche sowie gesellschaftliche Strukturen (Läpple 1991a: 198). Geografisch-materiell betrachtet kann sich dieser Raum von einem Wohnblock über die Nachbarschaft und die Stadt bis zur Region ausdehnen (Läpple 1991a: 198, Lukas 2008: 878, Dangschat 2007b: 33f). Einem relationalen Raumverständnis entsprechend beinhaltet diese Ebene auch

³³ Zum Beispiel der von Absolventen der TU Darmstadt entwickelte Mängelmelder (www.maengelmelder.de), mit dem die Bürger der Stadtverwaltung Offenbach a.M. seit März 2012 Müllablagerungen oder defekte Straßenlaternen melden können.

Aktions- und Wahrnehmungsräume (Dangschat 2007b: 34). Die ‚Mesoebene‘ verbindet den ‚Mikro-‘ mit dem gesamtgesellschaftlichen ‚Makroraum‘, wobei eine Gesamtgesellschaft je nach Gesellschaftsverständnis als Nation oder im Sinne einer Gesellschafts- und Wirtschaftsordnung (z.B. alle kapitalistische Staaten) betrachtet werden kann – so interpretiere ich zumindest Dieter Lämples Definition (Läpple 1991a: 198). Neben territorialen Räumen wie Städten, Regionen und Nationen ist diese Ebene durchzogen von politischen, ökonomischen, rechtlichen, institutionellen und kommunikativen Strukturen bzw. Prozessen sowie Akteuren wie z.B. Stakeholdern (Dangschat 2007b: 36).

Mediale Raum(de)konstruktionen sind seit mehr als zehn Jahren Gegenstand soziologischer und medien- sowie kommunikationswissenschaftlicher Theoriediskurse (Ahrens 2002, Löw 2001, Schroer 2002, Sturm 2002, Hipfl et al. 2004). Konstitutiv ist dabei ein relationales Raumverständnis, das auf die Aneignung, Nutzung sowie Produktion von Räumen im Internet übertragen wird. Mediale Räume schließen demzufolge an bereits vorhandene Wahrnehmungs- und Handlungsräume an und stellen eine Ergänzung bzw. eine Erweiterung der Raumkonstitution dar (Ahrens 2002: 181). In sozialen Netzwerken bspw. setzen Jugendliche Gesprächsinhalte und Erlebnisse aus der Schule fort und errichten auf diese Weise im Internet Räume der Inklusion (z.B. Unterstützung durch Freunde bei den Hausaufgaben) oder Räume der Ausgrenzung (z.B. Cybermobbing).

Zugleich werden bei der Konstitution medialer Räume bestehende Strukturen reproduziert (Schroer 2002: 232, Sturm 2002: 245ff). Im Hinblick auf die ungleiche Verteilung von Macht und Kapital unterstütze ich die Wiederholungsthese bereits vorhandener Strukturen in Medienräumen. Auch im Internet sind „*institutionalisierte und normative Regulationssysteme*“ (Läpple 1991a: 196) zu finden (z.B. die für die Vergabe von Internetadressen verantwortliche ICANN (Leib 2002) oder Internetzugangsprovider sowie die Netiquette für Verhaltensregeln im Internet). Im Rahmen medialer Raum(de)konstruktionen werden darüber hinaus „*digitale Ungleichheiten*“ (Iske/Klein/Kutscher 2004: 4ff) deutlich, die auf den verschiedenen Kapitalsorten (Kutscher 2011: 1305, Kap. 4.1.3.1: 50f) und deren komplexen Verknüpfungen beruhen (Kutscher: 2009: 172). Heute sind weniger technische Zugänge als vielmehr die Mediennutzungspraktiken der medialen (Sozialraum-) Akteure bzw. Akteursgruppen in Kombination mit z.B. dem kulturellen Kapital ‚Bildung‘ bedeutsam. Um bspw. die Frage im Zukunftsdialog der Bundeskanzlerin³⁴ „*Wie wollen wir zusammenleben?*“ mit „*Bessere Unterstützung für studentische Eltern*“³⁵ beantworten, kommentieren und eine Stimme vergeben zu können und auf diese

³⁴ <https://www.dialog-ueber-deutschland.de> [20.04.2014]

³⁵ https://www.dialog-ueber-deutschland.de/DE/20-Vorschlaege/10-Wie-Leben/Einzelansicht/vorschlaege_einzelansicht_node.html?cms_idIdea=18540 [20.04.2014]

Weise gesellschaftliche Medienräume zu nutzen bzw. zu gestalten, ist die Kenntnis der Handlungspraktik einer „Online-Diskussionskultur“ grundlegend.

Bezogen auf die Reproduktion von Geschlecht als Strukturprinzip in medialen Räumen haben sich Geschlechterverhältnisse – die im Unterschied zu 2002 als mediale Raum(de)konstruktionen im Internet überwiegend männlich geprägt waren (Sturm 2002: 251f) – gewandelt. Daher ist meiner Auffassung nach nicht mehr von einer pauschalen Persistenz männlicher Dominanz im Internet auszugehen. Geschlechterverhältnisse und die Nutzung, Aneignung und Produktion medialer Räume sind differenziert zu betrachten. Tanja Carstensen und Gabriele Winker (2012: 230ff) haben das Konzept der ‚Intersektionalität‘ für das Internet herausgearbeitet. Analog zur digitalen Ungleichheit werden in diesem Ansatz Netzinhalte sowie Handlungspraktiken und damit die mediale Raumnutzung bzw. Raumgestaltung in Zusammenhang mit weiteren Kategorien wie Bildung, Alter oder sozio-ökonomischem Status gestellt (Carstensen/Winker 2012: 227f). Die beiden Forscherinnen widmen ihre Aufmerksamkeit auch geschlechterstereotypischen Kontinuitäten (z.B. Sexismus). So unterliegt z.B. die Blogosphäre männlichem Einfluss und Kontrolle, weil die Themenschwerpunkte der einflussreichsten und meistgelesenen Blogs von Männern gesetzt werden, „*obwohl mehr Frauen und Mädchen bloggen*“ (Carstensen/Winker 2012: 228). Daher stellt die Blogosphäre meines Erachtens als ein für Frauen eher „verriegelter“ bzw. „verregelter“ Raum dar.

Die schon erwähnte Differenzierung in Mikro-, Meso- und Makroräume (Läpple 1991a: 197f, Dangschat 2007b: 24, Kap. 4.2.2: 70f) ist auch auf das Internet anwendbar. Die Kommunikation mit Familie und Freunden zum Beziehungsaufbau und zur Kontaktpflege, die Bewertungsmöglichkeiten, die Pinnwandeinträge und das Teilen von Hyperlinks stellen in sozialen Netzwerken z.B. Raumbewertungen, raumrelevante Verhaltensmuster (Dangschat 2007b: 24) und grundlegende Raumkompetenzen (Läpple 1991: 197) dar, die ich dem Mikroraum zuordne. Das Kommentieren und Abstimmen z.B. über „*Vielfalt, Partizipation und Transparenz – Konsultation zur Novellierung des Landesmediengesetzes (NRW)*“ auf der Online-Plattform ‚e-Konsultationen‘³⁶ ist ein Beispiel für den sich auf gesellschaftliche Strukturen beziehenden Mesoraum. Die in mehreren Sprachen verfasste ‚Wikipedia‘ repräsentiert meiner Ansicht nach den Makroraum im Sinne einer Wissensgesellschaft.

Die Raumdiskussion und -definition zusammenfassend, wurde deutlich, dass Medien, insbesondere das Internet, im Kontext eines konstitutiv-relationalen Raumbegriffs stehen. Gemäß Henri Lefébvres „*(Sozial-)Raum ist ein (soziales) Produkt*“ (Lefèbvre 1991: 30, zit. nach Löw/Sturm 2005: 36) erfolgt die Nutzung, Aneignung und Produktion von Räumen sowohl on- als auch offline und unterliegt bestimmten,

³⁶ <http://e-konsultation.de> [20.04.2014]

auch Ungleichheit erzeugenden Strukturen. Um die Differenzierung zwischen virtuellen und realen Räumen aufzuheben (Schroer 2002: 233) und das menschliche Handeln, den sozialen Prozess in den Vordergrund zu rücken, verwende ich den Begriff ‚vireal‘. Aus der interaktiven Medienkunst stammend wurde ‚vireal‘ vom Institut für Neue Medien an der Städelschule in Frankfurt/Main um dessen damaligen Direktor Peter Weibel geprägt (INM 1996: 12). Diesen Begriff bevorzuge ich vor Claus Tullys eingeführter ‚Multilokalität‘ (Tully 2009: 17), die meiner Auffassung nach auf ein absolutes Raumverständnis, eine geografisch-territoriale Ortsgebundenheit sowie auf das Physisch-Materielle verweist.

Sozialraum in der Sozialen Arbeit

Wie bereits erwähnt gilt Sozialraum in der Sozialen Arbeit als „*Fachlichkeits- und Organisationsmuster*“ (Kessl/Reutlinger 2011: 1508), das soziale Prozesse, planerische und administrative Steuerungsebenen sowie Ansätze in den Handlungsfeldern z.B. in den Hilfen für Erziehung oder in der Jugendarbeit umfasst und absolute wie „*konstitutiv-relationale*“ (Kessl/Reutlinger 2013: 129) Raumverständnisse beinhaltet (Kap. 4.2.2: 69). Intention ist, die subjektiven und sozialstrukturellen Lebensbedingungen in einem Sozialraum mithilfe von Konzepten und Prinzipien der Sozialen Arbeit wie z.B. Empowerment und Partizipation nachhaltig zu bereichern. Sozialraum weist damit Parallelen zum Gemeinwesen auf. Dieses Verhältnis zwischen Sozialraum und Gemeinwesen bzw. Sozialraumorientierung und Gemeinwesenarbeit wird uneinheitlich interpretiert und kontrovers diskutiert (Bitzan et. al. 2005: 529ff). So konstatieren einige Positionierungen die Auflösung der Gemeinwesenarbeit zu einem übergreifenden „*Arbeitsprinzip*“ (Boulet/Kraus/Oelschlägel 1980, Oelschlägel 2007, 68ff), den Wandel zu Fachkonzepten wie z.B. Quartiersmanagement (Litges/ Lüttringhaus /Stoik 2005: 559ff) oder Sozialraumorientierung, die aber weder mit der Gemeinwesenarbeit gleichzusetzen ist noch eine Weiterentwicklung der Gemeinwesenarbeit darstellt (Hinte 2011: 40). Im Gegensatz dazu stehen Auffassungen, die auf die Tradition der Gemeinwesenarbeit als theoretisches Fundament verweisen oder Ansätze der Gemeinwesenarbeit in die Sozialraumarbeit – wie Fabian Kessl und Christian Reutlinger (2007: 122ff) Sozialraumorientierung bezeichnen – integrieren (Bitzan 2007: 195ff, May 2008a: 23ff, Kessl/Reutlinger 2013: 136f). Ferner sind im Fachdiskurs über Sozialraum in der Sozialen Arbeit zahlreiche Ordnungsversuche und Modelle vorhanden, wie das ‚Schichtmodell‘ (Riege/Schubert 2002: 42), das ‚Aktionsebenenmodell‘ (Grimm et al. 2004: 48ff), die ‚dreidimensionale Sozialraum-Konzeption‘ (May 2008b: 67ff), das Fachkonzept ‚Sozialraumorientierung‘ (Hinte 2011: 40ff), das ‚SONI-Modell‘ (Früchtel et al. 2013a: 34ff) oder das ‚Modell einer reflexiven räumlichen Haltung‘ (Kessl/Reutlinger 2013: 130). Diese Systematisierungen umfassen mit Ausnahme des Modells von Fabian Kessl und Christian Reutlinger (2013: 129) ein territoriales Raumverständnis und das

professionelle Handeln. Je nach theoretischer Perspektive und Position werden Vorschläge erarbeitet, dem Spannungsverhältnis zwischen Hilfe und Kontrolle bzw. individuellen Bedürfnissen und gesellschaftlichen Interessen zu begegnen. Vertreter wie Michael May betrachten professionell Handelnde weniger als Mittler zwischen einer im Auftrag des Staates tätigen Institution und dem Individuum. Die Fachkräfte haben vielmehr eine „*Verantwortlichkeit gegenüber den AdressatInnen*“ (May 2008b: 76) und die Aufgabe im Rahmen einer „*Hervorbringungsarbeit*“ (May 2008c: 51) die individuellen Bedürfnisse und Interessen zu kollektiven zusammenzuführen. Dieser Gruppe sind Ausdrucksmöglichkeiten zu eröffnen und zugleich ist sie bei der Herstellung von Öffentlichkeit zu unterstützen (May 2008b: 77f).

Die Positionen und den Diskurs über den Sozialraum in der Sozialen Arbeit resümierend erachte ich in Anlehnung an Monika Alisch (2010: 108) und Frank Früchtel et al. (2013a: 23ff.) als grundlegend für die sozialräumliche Arbeit: ein umfassendes sozialräumliches Verständnis, Lebenswelt- und Ressourcenorientierung, Subjekt- und Gemeinschaftsbezug, Partizipation sowie Interdisziplinarität.

Ein umfassendes, sozialräumliches Verständnis geht über den absoluten Raum hinaus, knüpft an den konstitutiv-relationalen Raumbegriff von Fabian Kessl und Christian Reutlinger (2013: 129, Kap. 4.2.2: 69) an und schließt auch Medien ein. Um im Sinne eines solchen Verständnisses sozialraumbezogen zu handeln, bedarf es vielfältiger methodischer Vorgehensweisen, mediengestützte implizit. Dieser umfassende Sozialraumbegriff bestimmt alle folgenden Kriterien der sozialraumorientierten Sozialen Arbeit.

Dem Konzept der ‚lebensweltorientierten Sozialen Arbeit‘ folgend (Kap. 4.2.1: 62ff), knüpft ein professionelles Handeln in den vielfältigen Sozialräumen an den „*gegebenen Alltagsstrukturen*“ (Grunwald/Thiersch 2010: 105), Erfahrungen sowie Bewältigungsressourcen der Sozialraumakteure an. Die sozialen Fachkräfte fördern die bereits existierenden Selbsthilfemöglichkeiten, indem sie die Sozialraumakteure beim Überwinden ihrer empfundenen Macht- und Einflusslosigkeit unterstützen. Sie stärken die Sozialraumakteure, ihre Ressourcen (wieder) zu entdecken, die eigenen Interessen selbstverantwortlich und selbstbestimmt wahrzunehmen und ihre Gestaltungsoptionen zu nutzen. Dieses professionelle Handeln wird auch als Empowerment bezeichnet (Herriger 2006). Zudem wird mit einer Lebenswelt- und Ressourcenorientierung in der sozialräumlichen Arbeit den „*kontraproduktiven Effekten von Verrechtlichung, Institutionalisierung und Professionalisierung*“ (Früchtel et al. 2013a: 25) entgegengewirkt.

Subjekte eignen sich nicht nur entlang der Kategorien Bildung, Herkunft, Geschlecht etc. Räume an, sie konstituieren auch eigene, die mit Räumen, Interessen und Ansprüchen anderer Subjekte kollidieren können (Bitzan 2007: 195). Für die im Sozialraum agierenden Fachkräfte sind daher die subjektiven Raumkonstitutionen, die individuellen „*Problem- und Interessenlagen*“ (May 2008b: 80) aufzugreifen und zu

vernetzen, sodass ein Kollektiv entstehen kann, das wiederum die gemeinsamen Zielvorstellungen und Überzeugungen in deliberativen Verfahren gegenüber anderen Macht- und Herrschaftsgruppen aushandelt.

In der ‚Lebenswelt- und Ressourcenorientierung‘ sowie in dem ‚Subjekt- und Gemeinschaftsbezug‘ ist der partizipative Aspekt der sozialräumlichen Arbeit bereits erwähnt worden. Im Kontext einer sozialräumlichen Partizipation geht es um die Veränderung in und die Weiterentwicklung von Sozialräumen „*unter Teilnahme der Betroffenen [um] ein Stück mehr gesellschaftlicher Teilhabe zu verwirklichen*“ (May/Alisch 2013: 20). So ist das professionelle Handeln an den Akteuren des Sozialraums auszurichten und sollte zumindest unter der Beteiligung und Mitbestimmung von Akteursgruppen am Sozialraum stattfinden – anzustreben ist die Selbstbestimmung.³⁷ Denkweisen, Ansätze und Methoden unterschiedlicher Disziplinen charakterisieren das professionelle Handeln in Sozialräumen. Analog zum ‚Bildungsnetzwerk‘ (Kap. 4.1.3.2: 58) arbeiten neben den verschiedenen Verwaltungsfachbereichen auch Institutionen aus Industrie, Wirtschaft und Medien sowie die Sozialraumakteure selbst zusammen. Um gemeinsam den Sozialraum weiterzuentwickeln, ist anstelle der Verwirklichung eigener Interessen das dem Gemeinwohl in einem Sozialraum dienende Denken zu etablieren.

Um diese, die professionelle Haltung in der raumorientierten Sozialen Arbeit kennzeichnenden Prinzipien in der Praxis entfalten zu können, wurden zahlreiche Methoden herausgearbeitet, wie z.B. die Zukunftswerkstatt, die Open-Space-Konferenz, das World Café, der Bürgerrat, Fishbowl oder Planspiele, die in unterschiedlichem Maß für Klein-, Mittel- und Großgruppen geeignet sind und zwischen Konsultation und Mitbestimmung variieren (Siebert 2010). Als Bezugspunkt für die vorliegende Arbeit wird die Methode der ‚Aktivierenden Befragung‘ und deren Modifikation herausgegriffen und skizzenhaft beschrieben.

Wolfgang Hinte und Fritz Karas stellen in dem erstmals 1978 erschienenen, (mittlerweile vergriffenen) „*Studienbuch Gruppenarbeit und Gemeinwesenarbeit*“ die ‚*Aktivierende Befragung*‘ als Methode vor (Hinte/Karas 1989: 45ff). Im Rahmen dieses Verfahrens, das in der Tradition der Aktionsforschung steht, geht es aufseiten der Forschenden bzw. der sozialen Fachkräfte um Informationsgewinn, aufseiten der Forschungssubjekte um Mitwirkung und Veränderungen im Gemeinwesen (siehe auch Hinte/Karas 2007: 42). Anhand offener Fragen eher einem Gespräch vergleichbar setzen sich die Forschungssubjekte aktiv mit ihren Interessen,

³⁷ Als Beteiligungs- und Mitgestaltungsformen stellen Frank Früchtel et al. (2013a: 147ff) Möglichkeiten der „*Bemächtigung der Adressaten*“ vor, in deren Rahmen Sozialraumakteure selbst Strategien und Maßnahmen durchführen oder die institutionalisierte Unterstützungsleistungen mitevaluieren (z.B. Auditierung, Betroffenenbeiräte). Im dialektischen Verhältnis von Einfluss und Kontrolle zwischen Institutionen und Sozialraumakteuren erfolgt eine kritische Auseinandersetzung mit dem Sozialraum. Über diese sozialräumliche Partizipation hinausgehend, stärker auf Selbstbestimmung zielend, schlägt Michael May (2008b: 77) z.B. „*kommunale Ressourcenfonds*“ vor, die von den Akteursgruppen in den Sozialräumen selbst verwaltet und untereinander verteilt werden.

Ressourcen und Positionen im Verhältnis zu ihrem Lebensraum auseinander. Erhofft wird, während der Befragung Impulse für ein Engagement im Gemeinwesen zu geben und damit Beteiligungsmöglichkeiten bis hin zur Selbstbestimmung zu eröffnen. Die ‚Versammlung der Interessierten‘, eine Art Bürgerversammlung, dient der Ergebnispräsentation wie auch der Solidarisierung bzw. der Bildung von Aktionsgruppen. Im Anschluss an die Versammlung können die entstandenen Gruppen von den Forschenden bzw. den sozialen Fachkräften – falls Bedarf besteht – weiter beraten oder begleitet werden.

Maria Lüttringhaus und Hille Richers (ausführlich 2007a–c, zusammenfassend 2013: 384ff) formulierten die Methode aus und erarbeiteten Musterfragebögen, Ablaufplan, Checklisten sowie Tipps zu den acht Phasen der ‚Aktivierenden Befragung‘:

1. Formulierung eines Vorhabens
2. Voruntersuchung, Analyse und Auswertung
3. Bewertung und Entscheidung
4. Training und Vorbereitung der BefragerInnen
5. Hauptuntersuchung
6. Auswertung der Befragung
7. Versammlung der Interessierten, Bildung von Aktionsgruppen
8. Beratung und Begleitung der entstandenen Gruppen/Organisationen

Nur wenn das professionelle Handeln in diesen acht Phasen erfolgt, entspricht – so Maria Lüttringhaus und Hille Richers (2013: 384) – das Vorgehen der ‚Aktivierenden Befragung‘. Möglicherweise hat sie zusammen mit Angelika Streich aufgrund dessen die Variante des *‚Aktivierenden Gesprächs im Beratungskontext‘* aufgezeigt (Lüttringhaus/Streich 2004: 102), das Frank Früchtel et al. (2013b: 139ff) als *‚Aktivierende Beratung‘* bezeichnen. Das im Gegensatz zur ursprünglichen Methode kaum aufwendige ‚Aktivierende Gespräch‘ kann unmittelbar *„im Alltag“* (ebd.) sozialer Fachkräfte stattfinden – so auch in einem Beratungsgespräch. Das ‚Aktivierende Gespräch‘ zielt auf das Wissen der Gesprächspartner über ihren Sozialraum, ihre Lebenswelt, was mit einem Rollen- und Perspektivenwechsel verbunden ist. Die AdressatInnen der Sozialen Arbeit berichten nun als Experten und zeigen ihre Sichtweisen und Positionen auf. Dem Empowermentkonzept folgend (Kap. 4.2.2: 74) können auf diese Weise auch Ressourcen erkundet und Anerkennung erfahren werden.

Sozialräumliche Jugendarbeit als neuere Theorie

Während in einigen Disziplinen zu Beginn der 1990er-Jahre noch die Bedeutung des *„konstruktivistisch-relativen“* und *„konstitutiv-relationalen“* (Kessl/Reutlinger 2013: 129, Kap. 4.2.2: 69) Raumes übersehen wird (Läpple 1991: 41ff, Reutlinger 2009: 96f³⁸),

³⁸ Zusammenfassend macht Christian Reutlinger (2009: 96f) auf die in *„den späten 1990er Jahren“* stattfindende bildungstheoretische Diskussion aufmerksam und zeichnet – mit Bezug auf

entwickelten Lothar Böhnisch und Richard Münchmeier bereits im Jahr 1987 in „*Wozu Jugendarbeit?*“ ein sozialräumliches Konzept für die Jugendarbeit. Angesichts der „*Entstrukturierung der Jugendphase*“ (Olk 1986: 52, Kap. 4.1.3: 48) und gesellschaftlicher Veränderungsprozesse wie der Individualisierung sowie der Pluralisierung (Beck 1986, Kap. 4.1.2: 43ff) wiesen sie auf das für die Persönlichkeitsentwicklung Heranwachsender wichtige Potenzial von Räumen hin (Böhnisch/Münchmeier 1999: 26, 48ff). Die Herausforderung der Jugendarbeit besteht aus der Berücksichtigung jugendspezifischer Bedürfnisse nach „*eigenverfügbaren Räume[n]*“ (Böhnisch/Münchmeier 1999: 26). Diese Raumorientierung, die nach Alter, Geschlecht, Region und Milieu zu unterscheiden ist (Böhnisch/Münchmeier 1999: 82, 118ff.), hat Jugendarbeit als Leitgedanke aufzunehmen (Böhnisch/Münchmeier 1999: 26) – auch um Ungleichheiten entgegenzuwirken. In der Veröffentlichung „*Pädagogik des Jugendraums*“ (Böhnisch/Münchmeier 1993) wurde das sozialräumliche Konzept weiterentwickelt und mit der neueren Theorie der Lebensbewältigung fundiert. Der Ansatz der Lebensbewältigung geht wie schon angedeutet (Kap. 4.1.2: 48) davon aus, dass der Mensch jederzeit – in Zeiten individueller und gesellschaftlicher Veränderung nicht minder – handlungsfähig ist oder das „*psychosoziale Gleichgewicht [zwischen] Selbstwertgefühl und sozialer Anerkennung*“ anstrebt (Böhnisch 2005: 202f). Sind zum Erreichen dieser Balance die persönlichen und sozialen Ressourcen erschöpft (ebd.), bedarf es professioneller Hilfe. An dieser Stelle kann die sozialräumliche Jugendarbeit ansetzen, erscheint sie geeignet (Böhnisch/Münchmeier 1993: 52ff), um – den Dimensionen der Bewältigungsproblematik gemäß (Böhnisch 2005: 202) – Heranwachsenden Selbstwert zu vermitteln, Orientierung im Rahmen der individuellen und gesellschaftlichen Freisetzung- und Gestaltungsmöglichkeiten zu geben und um Jugendliche bei der „*handlungsorientierten Suche nach Formen sozialer Integration*“ (ebd.) zu unterstützen.³⁹

Die sozialräumliche Jugendarbeit betrachte ich als neuere Theorie, da sie gesellschaftliche Veränderungsprozesse einbezieht und die Praxis der Jugendarbeit theoretisch untermauert (Kap. 4: 36). Mit der sozialräumlichen Jugendarbeit vollzieht sich eine weitere Entwicklung weg von einer normativen hin zu einer an Autonomie und Selbstbestimmung orientierten Jugendarbeit, die Heranwachsenden Räume zur eigentätigen Aneignung zur Verfügung stellt. Der ‚Aneignungsbegriff‘ wird mit Erwähnung des kritischen Sowjetpsychologen Alexei N. Leontjew als „*aktiver Prozess*“

Böhnisch/Münchmeier (1993: 29ff) – die pädagogische Auseinandersetzung mit Räumen historisch nach (Reutlinger 2009: 98ff).

³⁹ In diesem Zusammenhang ist auf den Ansatz der „*unsichtbaren Bewältigungs- bzw. Gestaltungskarten*“ von Christian Reutlinger (2001, 2003: 128) hinzuweisen. Angelehnt an das Konzept des „*alltäglichen Geographie-Machens*“ (Werlen/Reutlinger 2005: 57), bewältigen Jugendliche eigenständig ihren Alltag fernab von „*systemrationalen Bereichen*“ (Reutlinger 2003: 128), was Christian Reutlinger als „*(Bewältigungs-)Karten schreiben*“ bezeichnet (ebd.). Entscheidend für diese Alltagsbewältigung ist nicht die Gesellschaft bzw. professionelle Unterstützung, viel wichtiger ist die Peergroup, in der Jugendliche „*Selbstwert, Anerkennung und Orientierung*“ erfahren (ebd.).

und „*praktische*“ sowie „*kognitive Tätigkeit*“ zur Persönlichkeitsentwicklung in Räumen skizziert (Böhnisch/Münchmeier 1999: 112). Die Konkretisierung und Ausarbeitung zu einem Aneignungskonzept übernimmt vor allem für die Kinder- und Jugendarbeit Ulrich Deinet (1992, 1993). Er versteht Aneignung als Wechselspiel zwischen der selbsttätigen Auseinandersetzung von Kindern und Jugendlichen mit ihrer Umwelt, die nicht wie bei Alexei N. Leontjew auf das Gegenständliche reduziert, sondern um das Soziale und Symbolische zu ergänzen ist. In Verbindung mit sozialökologischen Ansätzen von Martha Muchow, Dieter Baacke und Helga Zeiher (siehe auch Deinet 2009a: 38ff) verdeutlicht Ulrich Deinet die Herausforderung für eine sozialräumliche Jugendarbeit. Da einzig das Bereitstellen von Räumen nicht ausreicht und Jugendliche zudem an der Raumaneignung gehindert werden, ist die Initiierung vielfältiger Aneignungsmöglichkeiten notwendig. So sind Heranwachsenden Zugänge zum einen in den Jugendeinrichtungen selbst, zum anderen zu öffentlichen – insbesondere verschlossenen – Räumen zu eröffnen. In diesem Kontext besteht nach Sandra Landhäuser (2012: 135) für die Soziale Arbeit und die Jugendarbeit Forschungsbedarf, da nur wenige aktuelle Studien die „*sozialräumliche[n] Konstruktionsprozesse*“ von Mädchen“ in den Blick nehmen wie z.B. die Analyse von Birgit Bütow (2006). Es liegen zwar Erkenntnisse über differenzorientierte Aneignungspraktiken von Mädchen und Jungen vor (bspw. Nissen 1998: 223), unklar bleibt jedoch, ob „*ein vergeschlechtlicher und vergeschlechtlichender Habitus*“ dieser Sozialraumaneignung, -nutzung und -konstruktion zugrunde liegt (Landhäuser 2012: 129).

Zusammen mit Richard Krisch zeigt Ulrich Deinet die Notwendigkeit des „*sozialräumlichen Blicks der Jugendarbeit*“ auf und gemeinsam entwickeln sie „*Methoden und Bausteine zur Konzeptentwicklung und Qualifizierung*“ (Deinet/Krisch 2002). Diese aktivierenden und partizipativen Vorgehensweisen der Jugendarbeit repräsentieren zugleich auch Grundgedanken qualitativer Forschungsmethoden (Deinet 2009b: 23). Richard Krisch (2009: 71) bezeichnet sie „*als Praxisforschung [, die] gleichzeitig Analyse wie auch pädagogische Aktivierung*“ darstellen.

Im Folgenden werden ausgewählte sozialräumliche Methoden konturiert, um im Laufe der vorliegenden Arbeit auf die von Ulrich Deinet (2009c: 65), Richard Krisch (2009: 78ff) und Frank Früchtel et al. (2013b: 116ff) zusammengetragenen und modifizierten Vorgehensweisen zu rekurren.

Stadtteilbegehung mit Jugendlichen

Mithilfe dieser Methode wird die subjektive Wahrnehmung von Heranwachsenden auf den Stadtteil präzisiert (Deinet 2009c: 68ff, Krisch 2009: 88ff). Um einen möglichst differenzierten Eindruck zu erhalten, sollten die physisch-materiellen Orte wie Straßen, Plätze oder Gebäude in alters- und geschlechtshomogenen Gruppen aufgesucht und in einer Karte festgehalten werden. Die verschiedenen Gruppen schlagen im Sinne von Experten die Route der Stadtteilbegehung vor und

dokumentieren sie mit Fotokameras, Tonaufzeichnungsgeräten, Stiften und Schreibblöcken.

Strukturierte Stadtteilbegehung

Der bereits beschriebenen Vorgehensweise, der Stadtteilbegehung mit Jugendlichen, werden Beobachtungsverfahren durch soziale Fachkräfte vorangestellt (Krisch 2009: 88ff). Mehrmals gehen Jugendarbeiterinnen und Jugendarbeiter durch das zuvor aufgeteilte Viertel und halten ihre sozialräumlichen Wahrnehmungen fest, ohne dabei Kontakt zu Menschen aufzunehmen, die sich gerade im Stadtteil aufhalten. In einem zweiten Schritt erfolgt entweder eine Stadtteilbegehung mit Jugendlichen oder eine Befragung von Jugendlichen an deren Aufenthaltsorten und über ihre lebensweltliche Wahrnehmung. Der Begriff ‚strukturiert‘ verweist auf eine differenzierte Datenerhebung, die durch mehrfache und zeitdivergente Beobachtungen im Rahmen der Sozialraumerkundung erreicht werden. Darüber hinaus umfassen die erhobenen Details sowohl die professionelle Perspektive sozialer Fachkräfte wie auch die Wahrnehmung der Jugendlichen.

Nadelmethode mit der Spezifizierung ‚mobiles Nadelprojekt‘

Bei der zunächst von Norbert Ortmann (1999: 76f) dargestellten Methode markieren Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit verschiedenfarbigen Nadeln auf einer Karte prägnante Orte im Stadtteil, etwa Wohnräume, Treffpunkte oder Räume, die eher gemieden werden sollten (siehe auch Deinet 2009c: 72ff, Krisch 2009: 78ff, Früchtel et al. 2013b: 131f). Attribute wie Geschlecht oder Alter können mit unterschiedlichen Farben symbolisiert werden, sodass unmittelbar Ergebnisse visualisiert werden können. Infolge der Mobilität kann diese Methode der Sozial- und Lebensraumerkundung in vielen Einrichtungen erfolgen und erfährt als mobiles Nadelprojekt eine Spezifizierung (Deinet 2009c: 72, ausführlicher Krisch 2009: 85ff). Die auf einem relativ weichen Untergrund befestigte Stadtteilkarte wird in den öffentlichen Raum mitgenommen und Kinder, Jugendliche oder Erwachsene können im Vorbeigehen bestimmte Plätze kennzeichnen. Die Vorteile dieser mobilen Variante liegen in der Inspiration zur Unterhaltung und damit verbunden ersten Deutungen vor Ort. Auf diese Weise können auch einrichtungsunabhängig Menschen erreicht und deren sozialräumliche Wahrnehmung erhoben werden.

Subjektive Landkarten

Hiltrud von Spiegel (1997: 190) entwarf für die pädagogische Arbeit mit Kindern die Methode der „*Mental maps/Cognitive maps*“ oder „*Spielweltpläne*“. Intention dieser praxisorientierten Vorgehensweise war, die subjektive Relevanz von Gegenständen und Orten sowie des Wohnumfelds bei Kindern zu erforschen. Die Erkenntnisse über die Bedürfnisse und Interessen von Kindern sollten das professionelle Handeln positiv beeinflussen. Die Lebensweltanalyse der Spielweltpläne wird mit den

‚subjektiven Landkarten‘ (Deinet 2009c: 75ff, Krisch 2009: 110ff) fortgeschrieben, die laut Ulrich Deinet (2009c: 75) auch eine Vereinfachung des Forschungsverfahrens ‚*narrative Landkarten*‘ (Behnken/Zinnecker 2010: 547ff) sind. Als Methode der visuellen Sozialforschung zeichnen im Rahmen ‚narrativer Landkarten‘ Forschungssubjekte für sie bedeutsame Lebensräume aus der Gegenwart oder der Vergangenheit nach und erläutern ihre „*Stegreifskizzen*“ (Behnken/Zinnecker 2010: 550). Auf diese Weise werden zur Rekonstruktion von Lebensräumen Methoden aus der visuellen und der biografischen Forschung kombiniert (ebd.).

In Anlehnung an diese qualitativen Forschungsinstrumente gestalten Jugendliche bei den ‚subjektiven Landkarten‘, ausgehend von einem signifikanten Punkt (z.B. Wohnort, Schule oder Jugendzentrum), mit Stiften und anderen Materialien auf Papier ihre eigene Landkarte. Um die Bewegungs-, Handlungs- und Aufenthaltsorte möglichst umfassend kennenzulernen, werden die Jugendlichen durch Fragen und Anmerkungen von sozialen Fachkräften unterstützt. So stellen die ‚subjektiven Landkarten‘ eine Kombination verbaler und visueller Möglichkeit dar, Zugänge zum subjektiven Welterleben Heranwachsender zu erhalten. Zugleich können Bildungsprozesse initiiert werden, indem Jugendliche Impulse zur Reflexion über ihr eigenes Selbst und ihre soziale Umwelt gegeben werden.

Autofotografie

Im Rahmen dieser Vorgehensweise, die bereits 1997 von Hiltrud von Spiegel (1997: 191) beschrieben wurde, fotografieren Jugendliche mit Fotoapparaten, inzwischen Digitalkameras oder Fotohandys, für sie bedeutsame Plätze und Orte aus ihrem alltäglichen Lebensumfeld (Deinet 2009c: 78f, Krisch 2009: 115ff, Früchtel et al. 2013b: 116). Die selbst gemachten Aufnahmen dienen als Erzählanlass, um Einblicke in die Sozialraumwahrnehmung Jugendlicher zu erhalten. In Erzählungen über ihre Fotos begründen die Heranwachsenden die Auswahl der fotografierten Orte. Die fotografische Exploration der Lebenswelt kann auch mit einem spezifischen Thema oder Motto versehen werden. Im Mittelpunkt dieser Methode steht die subjektive Wahrnehmung und Aneignung des Sozialraums. In der Medienpädagogik hat Franz Josef Röll (1984: 59) bereits 1983 die wahrnehmungsorientierte Sozialraumaneignung durchgeführt. Junge Erwachsene haben Berlin mit der Kamera erkundet und ihre Fotos in einer Ausstellung der Öffentlichkeit präsentiert (ebd.).

In einigen der vorgestellten Methoden werden zwar Medien wie z.B. die Digitalkamera oder das Fotohandy genutzt, Medien und insbesondere das Internet als Erweiterung der Sozialräume Jugendlicher werden jedoch nicht berücksichtigt bzw. keine mediengestützten Vorgehensweisen entworfen. Ulrich Deinet und Ahmet Derecik (2013: 81ff) aktualisieren, die Erfahrungen von Reinhilde Godulla (Dies./Scherer 2009: 281ff) und Franz Josef Röll (1984: 59ff, 2009: 267ff)

einbeziehend, das Aneignungskonzept und übertragen die „*dialektische Entwicklungstheorie*“ (Deinet/Derecik 2013: 78), das Wechselspiel zwischen der selbsttätigen Auseinandersetzung mit der sozialen Umwelt, auf Medien. Die Präzisierung der sozialräumlichen Aneignungsdimensionen knüpft an medienpädagogische Fachdiskurse an und unterstreicht, dass Heranwachsende Medien selbstständig nutzen und sich aktiv erschließen. Im Kontext der Internetnutzung erweitern sie ihre Handlungs- und Medienkompetenz. Sie bewegen sich in mehreren Räumen gleichzeitig, gestalten sie um und konstituieren neue. Sind die Jugendlichen nur vorübergehend online oder nehmen die angeeigneten, bereits vorhandenen oder selbst errichteten Räume nicht mehr wahr, können sich die Online-Räume auflösen (Schroer 2002: 234), weshalb ‚mediale Raum(de)konstruktion‘ als Beschreibung angemessen erscheint (Kap. 4.2.2: 71f).

Das aktualisierte Aneignungskonzept zeigt die gesellschaftlichen Wandlungsprozessen entsprechende Aufgabe der Jugendarbeit auf. Heranwachsende weiten die Nutzung, Aneignung und Produktion ihrer Sozialräume auf das Internet aus. Um aneignungs- und bildungsfördernde Angebote zum Erproben von Selbstbildern, zum Aushandeln von Position und zur Mitgestaltung sowie Zugang zu sozialstrukturell geschlossenen Räumen zu eröffnen, ist die sozialräumliche Jugendarbeit um den Aspekt der ‚medialen Raum(de)konstruktion‘ zu ergänzen und um mediengestützte Methoden zu modifizieren.

4.2.3 Genderansatz

Mit der Intention, Chancengleichheit und vielfältige Entfaltungsmöglichkeiten für Mädchen durchzusetzen, entstand im Kontext der neuen Frauenbewegung das „*Handlungsfeld der Arbeit mit Mädchen*“ (Bitzan 2010: 507). Seitdem haben sich differenzierte, zugleich mehrdeutige sowie kontroverse Strategien, Modelle und Konzepte in Theorie und Praxis entwickelt (Bereswill/Ehlert 2010: 144, Maurer/May 2011: 479). Diese unterschiedlichen, theoretischen und praktischen Ansätze lösen sich nicht ab, sondern sind koexistent. Die sogenannten ‚Genderpolitiken‘ (Bitzan 2011: 500, Maurer/May 2011: 479) werden im Folgenden zusammenfassend dargestellt, weil sie der vorliegenden Arbeit als Referenzrahmen für die Entwicklung einer genderreflektierenden Praxis mit dem Web 2.0 dienen und der Ausblendung medienpädagogischer Methoden in der Mädchenarbeit begegnen.

Genderpolitiken – Strategien, Modelle und Konzepte in Theorie und Praxis

Als Kritik an der männlichen Dominanz in Gesellschaft, (Bildungs- und Ausbildungs-)Institutionen, der Sozialen Arbeit und der Jugendarbeit sowie den damit einhergehenden Ungleichheiten bildete sich die Arbeit mit Mädchen Ende der 1970er-Jahre heraus (Maurer 2002: 312, Bitzan 2010: 507f, Kunert-Zier 2005: 22ff). Signifikant für das eigenständige Handlungsfeld der Sozialen Arbeit ist die Trias

Praxis, Forschung und Politik. Die in der Praxis tätigen Frauen übertrugen ihr politisches Engagement auf ihr pädagogisches Handeln (Maurer 2002: 313, Bitzan 2010: 507, Eggers 2012: 230). Aus dieser Praxis generierte die Frauen- und Geschlechterforschung Forschungsfragen bzw. -bedarf, deren Erkenntnisse die Praxis veränderte (Prenzel 2006: 96, Bereswill/Ehlert 2010: 144, Sturm 2010: 405). Zugleich wurden anhand der Ergebnisse der Praxisforschung politische Forderungen gestellt (z.B. Sechster Jugendbericht 1984, Heiliger 2004: 73), auf die u.a. auch die in den 1990er-Jahren gesetzlich verankerte Gleichberechtigung von Mädchen und Jungen in der Kinder- und Jugendhilfe (§ 9 Abs. 3 SGB VIII) beruht (Bitzan 2010: 507).

Die Erkenntnis einer jungenorientierten Praxis (*„Jugendarbeit ist Jungenarbeit“*, Kunert-Zier 2005: 22, Eggers 2012: 233) führte zur Distanzierung der Praktikerinnen von der allgemeinen Jugendarbeit. Die Pädagoginnen errichteten Einrichtungen für Mädchen und arbeiteten spezifische Ansätze heraus. So hatten Mädchen die Gelegenheit, sich in geschlechtshomogenen Räumen mit ihrem eigenen Selbst auseinanderzusetzen und selbstbestimmt, fern männlicher bzw. gesellschaftlicher Einflussnahme, eine weibliche Identität zu entfalten (Kunert-Zier 2005: 25, Eggers 2012: 231f). Neben geschlechtshomogenen Räumen (Bitzan 2011: 503), dem *„Ansetzen an den Stärken“* (Kunert-Zier 2005: 25) und der *„Selbstbestimmung und Selbstverantwortung“* (Eggers 2012: 231) zählten *„Parteilichkeit“* (ebd.), *„das Einbringen eigener Betroffenheit“* sowie einer *„Pädagogin als Identifikations-“* bzw. Bezugsperson (Kunert-Zier 2005: 25) zu den Grundprinzipien der Arbeit mit Mädchen.

In praktischen wie in theoretischen Kontexten wurde dieses pädagogische Vorgehen – die Differenzierung – je nach Denkrichtung unterschiedlich interpretiert (Bitzan 2011: 501) und stellt meines Erachtens den Beginn der Entwicklung verschiedener, nebeneinander bestehender Genderpolitiken dar.

Im ‚Differenzkonzept‘ wird zwischen dem spezifisch Weiblichen und spezifisch Männlichen unterschieden (Maurer 2002: 316, Karsten 2011: 493, Maurer/May 2011: 481). Kritisiert wird die Stigmatisierung, die Festlegung auf das Geschlecht, was Ungleichheiten reproduziert (Bitzan 2011: 503, Riegel 2012: 49). Die Chancen dieser Strategie sieht Susanne Maurer (2002: 317) in der Solidarität mit dem Potenzial zum Empowerment (Kap. 4.2.2: 74). Mädchen mit ähnlichen Erfahrungen können sich bspw. solidarisieren und als Gruppe engagieren. Eine weitere Qualität des Konzepts ist nach Susanne Maurer die differenzierte Wahrnehmung von Teilgruppen. So wird nicht mehr von *den* Mädchen, sondern z.B. von bildungsnahen Mädchen mit osteuropäischem Migrationshintergrund gesprochen.

Im Rahmen der ‚Gleichheitsstrategie‘ wird davon ausgegangen, dass unabhängig von biologischem Geschlecht, im Sinne eines humanistischen Verständnisses, Mädchen

und Jungen die gleichen Ausgangsbedingungen haben (Maurer 2002: 316). In der pädagogischen Praxis wurden mit diesem Konzept z.B. Technikprojekte für Mädchen begründet („*Mädchen in Männerberufe*“, Maurer/May 2011: 481). Die Grenzen dieses Ansatzes liegen im „*Egalitäts-Mythos*“ (Maurer/May 2011: 481), der Verallgemeinerung von Subjekten. Anhand des Gleichheitsprinzips kann jedoch die Geschlechterhierarchie als Missstand herausgestellt und Chancengleichheit bzw. Demokratisierung eingefordert werden (Maurer 2002: 316).

Das Konzept des ‚Doing gender‘ relativiert die biologische Zweigeschlechtlichkeit und damit die dichotome Geschlechterzuordnung. Geschlecht wird nicht mehr als ‚naturgegeben‘ betrachtet, sondern entsteht in einem komplexen, fortwährenden, sozialen Herstellungsprozess (West/Zimmermann 1987, Gildemeister 2010: 137). Entscheidend für die Konstitution von Geschlecht sind alltägliches Handeln und Verhalten in Interaktionen. Die Unterscheidung zwischen dem biologischen Geschlecht ‚sex‘ und dem sozialen Geschlecht ‚gender‘ wird mit diesem Modell aufgehoben (ebd.).

Für die Analyse meiner Praxisforschungsprojekte, aber auch für eine forschende, pädagogische Praxis erachte ich den Hinweis von Mechthild Bereswill und Gudrun Ehler (2010: 146) als aufschlussreich: *„Geschlecht als soziale Konstruktion zu begreifen ist mit theoretischen und methodischen Strategien verbunden, die Interaktionsprozesse nicht mit der Kategorie Geschlecht untersuchen, sondern die Herstellung von Geschlecht selbst und das damit verbundene implizite Wissen aller InterakteurInnen erforschen.“*

Am ‚Doing gender‘ wird die „*Relativierung der Kategorie Geschlecht*“ kritisiert, da der soziale Herstellungsprozess von Geschlecht keine Auswirkungen auf die „*nach wie vor bestehende*“ gesellschaftliche Geschlechterhierarchie hat (Maurer 2002: 318). Die Stärken des Konzepts bestehen aus dem Überwinden des dichotomen Differenzansatzes („*egalitäre Differenz*“, Prengel 2010: 181ff) und der Anknüpfungsmöglichkeit der pädagogischen Praxis an ein genderreflektierendes Handlungskonzept, das „*geschlechtshomogene und reflexiv-koedukative*“ (Bitzan 2011: 504) Angebote entfacht. Auch wenn die Arbeit mit Mädchen schon immer kritische Jungenarbeit als ein Bestandteil vorsah, beflügelt meiner Auffassung nach erst das ‚Doing gender‘-Konzept eine „*reflektierte Koedukation*“ (Klees/Marburger/Schumacher 1989: 5) in der Praxis. So führen z.B. Professionelle der Mädchen- und Jungenarbeit geschlechtshomogene wie koedukative Veranstaltungen durch, reflektieren diese Angebote mit Blick auf die soziale Geschlechterkonstitution gemeinsam und entwickeln aus den Erfahrungen ihr genderreflektierendes Handlungskonzept weiter.

Die ‚(De)Konstruktion‘ ist ein das sozialkonstruktivistische ‚Doing gender‘ radikalisiertes Modell, das Judith Butler (1991) mit der Veröffentlichung *„Das Unbehagen der Geschlechter“* maßgeblich prägte. Diesem Ansatz folgend wird ‚gender‘ und das biologische Geschlecht „*performativ*“ konstruiert (Kuhlmann 2000: 231). In

der pädagogischen Praxis konnte die Theorie der sozialen (De)Konstruktion vereinzelt nicht nachvollzogen werden (Bitzan 2010: 511) und in der Frauen- und Geschlechterforschung wurde sie kritisiert (Kuhlmann 2000: 232ff, Bitzan/Daigler 2001: 210ff, Villa 2010: 155f). Die Kritik wurde beschrieben als Missbilligung des „*feministischen Subjekts*“ (Kuhlmann 2000: 232, Bitzan/Daigler 2001: 211), damit auch der Errungenschaften der Frauenbewegung (Villa 2010: 155), und als Rückschritt in alte Rollentheorien, da fern der Lebenswelt von Frauen und Mädchen. Zudem wird „*der geschlechtliche Körper*“ nur als sprachliches Konstrukt betrachtet (ebd.). Paula-Irene Villa weist auf die „*Engführung des Begriffs [...] der Geschlechtsidentität*“ hin (Villa 2010: 156). Sie legt dar, dass der Genderbegriff in den Sozialwissenschaften umfassender als der von Judith Butler verwendete Identitätsbegriff verstanden wird (ebd.). Im Gegensatz zu Judith Butlers Weiterentwicklung des allgemeinen Identitätsbegriffs „*zielt gender auf Vorstellungen, Normen und ideologische Aspekte des Geschlechts sowie ihrer institutionellen, politischen und sozialen Sedimentierungen*“ (ebd.). Insgesamt, so das Urteil von Carola Kuhlmann (2000: 232), ein für die „*politische Praxis*“ inadäquates Konzept und auch, wie Maria Bitzan und Claudia Daigler (2001: 211) ergänzen, für die „*politisch motivierte Pädagogik*“.

Die politische Strategie des ‚Gender-Mainstreaming‘, die zum neuen Jahrtausend in Deutschland beschlossen wurde (Kunert-Zier 2005: 25), intendiert die Gleichstellung der Geschlechter auf allen gesellschaftlichen und kulturellen Ebenen (ebd., Karsten 2011: 493). Neben dem Personal in öffentlichen Verwaltungen bezieht sich dieses Förderkonzept auch auf die Einrichtungen der Jugendarbeit und begünstigt meines Erachtens eine genderreflektierende Pädagogik, Mädchen und Jungen geschlechtshomogene wie koedukative Bildungsangebote zur Verfügung zu stellen.

Aktuell wird in der sozialen Ungleichheits-, Diskriminierungs- und Antidiskriminierungs- sowie der Frauen- und Geschlechterforschung das Konzept der ‚Intersektionalität‘ diskutiert (Riegel 2012: 43). Es handelt sich um ein Mehrebenen-Modell zur Analyse von Differenzkategorien bzw. Ungleichheits- und Dominanzverhältnissen, die miteinander verwoben sowie voneinander abhängig sind und sich wechselseitig beeinflussen (Winker/Degele 2009: 141ff, Lenz 2010: 158, Bütow/Munsch 2012: 10, Riegel 2012: 41). Mit dem von der Rechtswissenschaftlerin Kimberlé Crenshaw 1989 eingeführten Begriff ‚Intersektionalität‘ (Lenz 2010: 158, Riegel 2012: 43) wird an die Diskussionen der Frauen- und Geschlechterforschung in den 1970er-Jahren angeknüpft, keine Verallgemeinerungen vorzunehmen und weitere Kategorien neben dem Geschlecht bei der Analyse zu berücksichtigen (Lenz 2010: 158, Riegel 2012: 41, Bitzan/Bütow 2010: 9). Darüber hinaus verbindet Intersektionalität Differenz- und (de)konstruktivistische Denkweisen und Konzepte (Bitzan/Bütow 2010: 9, Winker/Degele 2009: 37ff). Abgesehen von Geschlecht, Ethnizität und Klasse gelten die sozialen Differenzdimensionen als kontrovers und

spiegeln die Heterogenität des Konzepts wider, die u.a. auf verschiedene Forschungsdisziplinen und -interessen beruht (Lenz 2010: 160ff, Riegel 2010: 70). So sprechen sich Helma Lutz und Norbert Wenning für 14 Kategorien aus (z.B. modern/traditionell als gesellschaftlicher Entwicklungsstand, Lutz/Wenning 2001, zit. nach Lenz 2010: 159), die Queer-Forschung um Judith Butler fordert die Aufnahme von ‚desire‘ (Begehren) und die Disability-Forschung schlägt die Berücksichtigung der Dimension Krankheit/Behinderung vor (Carstensen/Winker 2012: 231). Um die Relevanz des Körpers als Differenz- und Ungleichheitsdimension mit Blick z.B. auf Gesundheit, Alter und Attraktivität hervorzuheben, nehmen Gabriele Winker und Nina Degele in ihr mehrbenenanalytisches Modell ‚Bodyismen‘ auf (Winker/Degele 2009: 51). Das Zusammenwirken der verschiedenen Kategorien wird in der Strategie von Gabriele Winker und Nina Degele (2009: 19ff, 141f) sowie in dem Modell von Christine Riegel (2010: 71ff) auf der Makro-, Meso- und Mikroebene untersucht. Zur Makroebene zählen soziale Strukturen und gesellschaftliche Bedingungen, Organisationen und Institution, z.B. der Sozialen Arbeit implizit (Winker/Degele 2009: 19, Riegel 2010: 73). Symbolische Repräsentationen und soziale Praktiken stellen die Mesoebene dar (Winker/Degele 2009: 20f, Riegel 2010: 73f). Auf der Mikroebene sind das Subjekt und dessen Identitätskonstruktionen zu finden (Winker/Degele 2009: 19f, Riegel 2010: 74). Demnach können mit dem mehrbenenanalytischen Modell die Sozialstruktur und *„institutionalisierte, kollektive und subjektive [...] Praxen“* (Riegel 2012: 45) in Verbindung mit komplexen und voneinander abhängigen Kategorien erforscht und damit bestehende Dominanzkulturen, Differenz- und Ungleichheitsverhältnisse in Theorie und Praxis aufgedeckt werden. Soziale Arbeit kann z.B. das ihr eigene Spannungsfeld ‚Hilfe/Kontrolle‘ und ihren Anteil an *„der Reproduktion von Ungleichheits-, Differenzierungs- und Normierungsprozessen“* (Riegel 2012: 51) reflektieren. Diese kritische Reflexion war nach Birgit Bütow und Chantal Munsch (2012: 10) schon immer Bestandteil der Forschung und des professionellen Handelns bspw. in der Mädchenarbeit – nur ist das Schlagwort ‚Intersektionalität‘ neu. Als Gefahr im Rahmen der Intersektionalitäts-Strategie werden die bloße Addition von Kategorien (Lenz 2010: 160) und *„die mechanische und statische Vorstellung einer Überkreuzung von Merkmalen“* (Riegel 2012: 46) angesehen. Bei einer solchen Anwendung der Intersektionalität werden die für die sozialen Differenzen verantwortlichen, gesellschaftlichen Dominanzverhältnisse und Machtstrukturen übersehen (ebd.).

Einige Autorinnen weisen zwar auf die Relevanz der Intersektionalität für die Praxis hin (Winker/Degele 2009, Lenz 2010: 164, Riegel 2012: 47), doch gilt ‚Diversity‘ als Konzept der Praxis (Bitzan/Bütow 2010: 9, Riegel 2012: 52ff). Chantal Munsch (2010), die Diversität auch als Analyse- und Forschungsansatz vorstellt, unterscheidet Intersektionalität als *„Vermischung [der Differenzen ...] Geschlecht, sozialer Schicht und Ethnizität, [um] Generalisierung einer bestimmten Gruppe“* zu begegnen (Munsch 2010:

155). Diversity hingegen akzentuiert die Vielfalt einer sozialen Gruppe, einer Kategorie (Munsch 2010: 152, Riegel 2012: 53) und stellt die Subjekte sowie „*deren [vielfältige] Lebenslagen- und -weisen*“ (Munsch 2010: 152) in den Mittelpunkt der Analyse. Um Chancengleichheit und Gerechtigkeit zu erreichen (Bitzan/Bütow 2010: 10), zielt die Diversity-Strategie, ausgehend von den Differenzdimensionen Geschlecht, Ethnizität und Klasse, darauf ab, die Vielfalt und Verschiedenheit von sozialen Gruppen zu fördern. Zudem wird mit dem Konzept die Verwirklichung der Teilhabe von Minderheiten an der Gesellschaft weiter verfolgt (ebd.). Im Gegensatz zu ‚diversity politics‘ intendiert ‚diversity management‘ die „*Verbesserung von Waren und Dienstleistungen*“ (Munsch 2010: 153), die – und hieran lässt sich die Kritik an dem aus der Wirtschaft stammenden Begriff verankern (Bitzan/Bütow 2010: 9, Riegel 2012: 53) – gesellschaftliche Dominanzstrukturen und bestehende Machtverhältnisse nicht berücksichtigt (Riegel 2012: 53). Kritisch würdigt Rudolph Leiprecht das Diversity-Konzept – so interpretiere ich zumindest seinen Beitrag – und empfiehlt, meines Erachtens vor allem für die Praxis, Diversity als „*Dachkonstruktion Sozialer Arbeit*“ (2008: 434), deren Fundament aus Intersektionalität, Diskriminierungskritik bzw. Antidiskriminierung und Subjektorientierung besteht. Chantal Munsch (2010: 153) unterstützt diesen Gedanken, benutzt aber den Begriff „*Querschnittsthema*“, den sie im Rahmen einer „*diversitätsreflexiven Forschung*“ entfaltet. Unter dem Dach ‚Diversity‘ können – dem Grundgedanken der „*Anschlussmöglichkeiten*“ folgend und der „*ausgrenzenden Besonderung*“ entgegenstehend (Leiprecht 2008: 436) – auch eher differenzorientierte Konzepte, z.B. geschlechtshomogene Angebote der Mädchenarbeit, umgesetzt werden.

Die verschiedenen Genderpolitiken kritisch resümierend, befürworte ich keine der skizzierten Strategien, Modelle und Konzepte für das Handlungsfeld der Arbeit mit Mädchen im Sinne eines Absolutheitsanspruchs. Um sich der „*Geschlechterdemokratie*“ (Maurer 2002: 318) oder dem im Kontext der „*Pädagogik der Vielfalt*“ geprägten Begriff der „*demokratischen Differenz*“ (Prenzel 2006: 181, Erstauflage 1993) anzunähern, sind die spezifischen Stärken der vielfältigen Genderpolitiken zu nutzen. Von der jeweiligen Situation bzw. dem Kontext sowie den einzelnen Subjekten, den Adressatinnen der Mädchenarbeit, abhängig, bedarf es vielfältiger Formen und Arrangements zur Entfaltung eines „*autonomieorientierten und selbstbestimmten Weiblichkeitshabitus*“ (Munsch 2010: 159). Infolgedessen spreche ich mich für eine genderreflektierende Praxis und Forschung aus, die ich angesichts der Kritik von Corinna Voigt-Kehlenbeck (2001) an der ‚Doing gender‘-Strategie bewusst nicht als geschlechtsreflektierend (diesen Begriff prägte sie mit) bezeichne. Ein nicht im Zusammenhang mit dem radikalen (De)Konstruktivismus stehendes ‚Doing gender‘-Konzept erachte ich als sinnvoll für Handlungskonzepte auch in der medienpädagogischen Praxis. So schreibe ich z.B. die Gestaltung von Web-2.0-Eigenproduktionen und auch das damit verbundene technisch-instrumentelle Wissen

nicht nur Mädchen aus bildungsnahen Elternhäusern zu. Professionelles Handeln zeichnet sich für mich durch das Eröffnen von „*neuen Erfahrungen mit sich selbst und anderen [...], um damit verbundene Wahrnehmungsweisen, Eigenschaften und Vermögen selbsttätig zu entwickeln*“ (Maurer/May 2011: 485) mit Medien aus. In einer genderreflektierenden Forschung sind – so meine Auffassung nach der Auseinandersetzung mit den Strategien der Frauen- und Geschlechterforschung – „*die eigenen Klischees und Normalitätsvorstellungen kritisch zu hinterfragen und darüber nachzudenken, aus welcher sozialen Position heraus ForscherInnen [wie auch PraktikerInnen] Deutungen über die Welt und Normalitätsvorstellungen voraussetzen, reproduzieren oder dekonstruieren*“ (Munsch 2010: 159). Für die Analyse meiner Praxisforschungsprojekte ist zudem die „*Herstellung von Geschlecht*“ in Interaktionsprozessen (Bereswill/Ehlert 2010: 146) als Kriterium hinzugekommen. Der Wortkonnotation Genderpolitik entsprechend bedarf es darüber hinaus nicht nur der „*Strategien und Bemühungen kritischer Akteurinnen*“ (Bitzan 2011: 500) in der Praxis. Vielmehr muss Mädchenarbeit sich wieder politisch einmischen (Bitzan/Bütow 2010: 10) im Sinne einer „*eigensinnigen*“ Sozialpolitik, die der Tendenz des Rückzugs des Staates und der ausschließlich auf individuelle Lebensbewältigung ausgerichteten Politik widerspricht.

4.3 Aufgaben der Jugendarbeit

Die Persönlichkeitsentwicklung sowie die Befähigung zur Selbstbestimmung und gesellschaftlichen Mitverantwortung zählen zu dem gesetzlich verankerten Auftrag der Jugendarbeit (§ 11 Abs. 1 SGB VIII (KJHG), BMJ 2013a). Aufgrund ihrer Relevanz für diese Studie werden in den folgenden Kapiteln die verbrieften Aufgaben und Zielen der Jugendarbeit, die ‚Identitätsbildung‘ (Kap. 4.3.1: 88ff) und die ‚Partizipation‘ (Kap. 4.3.2: 93ff) diskutiert.

4.3.1 Identitätsbildung

Neueren sozialpsychologischen Theorien folgend ist Identitätsbildung nicht mehr ausschließlich auf die Jugendphase zu begrenzen (Keupp et al. 2006: 82f). Vielmehr stellt das Subjekt in einem lebenslangen Konstruktionsprozess Identität her und bewältigt im Rahmen alltäglicher Handlungen, sozialer Interaktionen und diskursiver Narrationen Handlungsaufgaben wie z.B. die Auseinandersetzung mit der eigenen Geschlechtsrolle (Keupp et al. 2006: 189ff). Dennoch kommt der entgrenzten Jugendphase eine bedeutungsvolle Funktion in der Identitätsbildung zu. Im Gegensatz zur Kindheit verändert sich im Jugendalter die Relation zwischen dem eigenen Selbst und der Welt, von einem direkt-naiven zu einem reflektiert-bewusstem Verhältnis (Fend 2005: 414ff). Soziale Beziehungen wählen die Jugendlichen selbst, und anstelle der elterlichen Bindung bzw. Nähe werden Beziehungen zu Peers aufgebaut (ebd.). Im Kontext dieser Prozesse hat Jugendarbeit die Aufgabe, Heranwachsende zu unterstützen und die Auseinandersetzung mit dem eigenen Selbst, das Entdecken eigener Fähigkeiten für die Bewältigung von „*Krisen und Unsicherheiten*“ (Thole 2000: 261) in einer mediatisierten Gesellschaft anzuregen. Um Möglichkeiten und Ansatzpunkte der Jugendarbeit für eine Identitätsbildung mit dem Web 2.0 in der vorliegenden Arbeit aufzuzeigen, werden im Folgenden die meines Erachtens relevanten Aspekte heutiger Identitätsdiskurse und mein Verständnis von Identitätsbildung zugrunde gelegt.

Entgegen der in der Entwicklungspsychologie vertretenen Auffassung von einer stufenweise vor allem im Jugendalter zu entwickelnden, stabilen und einheitlichen Kernidentität (Erikson 2008: 107ff, Havighurst 1948, zit. nach Straus/Höfer 1997: 279f) liegt in der Sozialpsychologie ein Verständnis von einem prozesshaften, sich wandelnden und vielfältigen Identitätskonzept vor (Straus/Höfer 1997, Keupp et al. 2006). Diese Sichtweise, die als postmodern bezeichnet wird (Döring 2003: 325), betrachtet Identität als „*konzeptionellen Rahmen*“ (Keupp 2011: 637) und sieht nicht völlig von einem „*Gefühl von Identität*“ ab (Keupp 1997: 34, ders. 2011: 637) – wie etwa die eher am radikalen Konstruktivismus orientierten Vertreter (z.B. Kenneth J. Gergen 1996: 380).

Im postmodernen Konzept entsteht in der Dialektik von innen (Subjekt) und außen (Gesellschaft) Identität. In vielfältigen (Alltags-)Situationen erfährt das Individuum das eigene Selbst. Diese stets mit dem eigenen Denken und Handeln verbundenen ‚situativen Selbstthematisierungen‘ (Abb. 01: 90) reflektiert und verknüpft das Subjekt auf kognitiver, emotionaler, sozialer und handlungsorientierter Ebene (Straus/Höfer 1997: 273f, Keupp et al. 2006: 217).

Aus der Synthese der vielfältigen Selbsterfahrungen, die jeweils „kleine“ Identitäts*projekte* darstellen (Abb. 01: 90), bilden sich „*Teilidentitäten*“ (Keupp et al. 2006: 218ff). So erfährt ein 16-Jähriger sich als männlich, Kind von zwei Erwachsenen, Schüler, Computerexperte und Partner in einer Liebesbeziehung. Auch das soziale Umfeld des Heranwachsenden (Eltern, Lehrer, Freunde) nimmt ihn in diesen unterschiedlichen Teilidentitäten wahr. Hebt der Jugendliche eine Teilidentität hervor, z.B. „Ich bin computerspielsüchtig“, wird von „*dominierender Teilidentität*“ gesprochen (ebd.: 242), die ich als Momentaufnahmen, welche eine bestimmte Phase umfassen und sich verändern können, verstehe.

Im Jugendalter beginnend ist neben dem Verselbstständigungsprozess gegenüber den Eltern die Auseinandersetzung mit der Teilidentität ‚Geschlecht‘ bedeutsam (Keupp et al. 2006: 134). Gesellschaftliche Veränderungsprozesse (Kap. 4.1.2: 43ff, Keupp et al. 2006: 131ff) haben Arbeit, Familie und Geschlechterbilder modifiziert. Heute können (müssen) z.B. alleinerziehende Frauen einer Arbeit nachgehen, Väter verzichten phasenweise auf ihre berufliche Tätigkeit, um sich an der Kindererziehung zu beteiligen, und Kinder können in einer gleichgeschlechtlichen Partnerschaft aufwachsen. Die Beispiele zeigen verschiedene Lebensmöglichkeiten auf, die über stereotypische und begrenzte Geschlechterauffassungen hinausgehen (Keupp et al. 2006: 132, siehe auch Kap. 4.2.3: 83f). Daher stehen Jugendliche in einer pluralen Gesellschaft vor der Herausforderung, ihre eigene Geschlechtsidentität zu entwerfen.

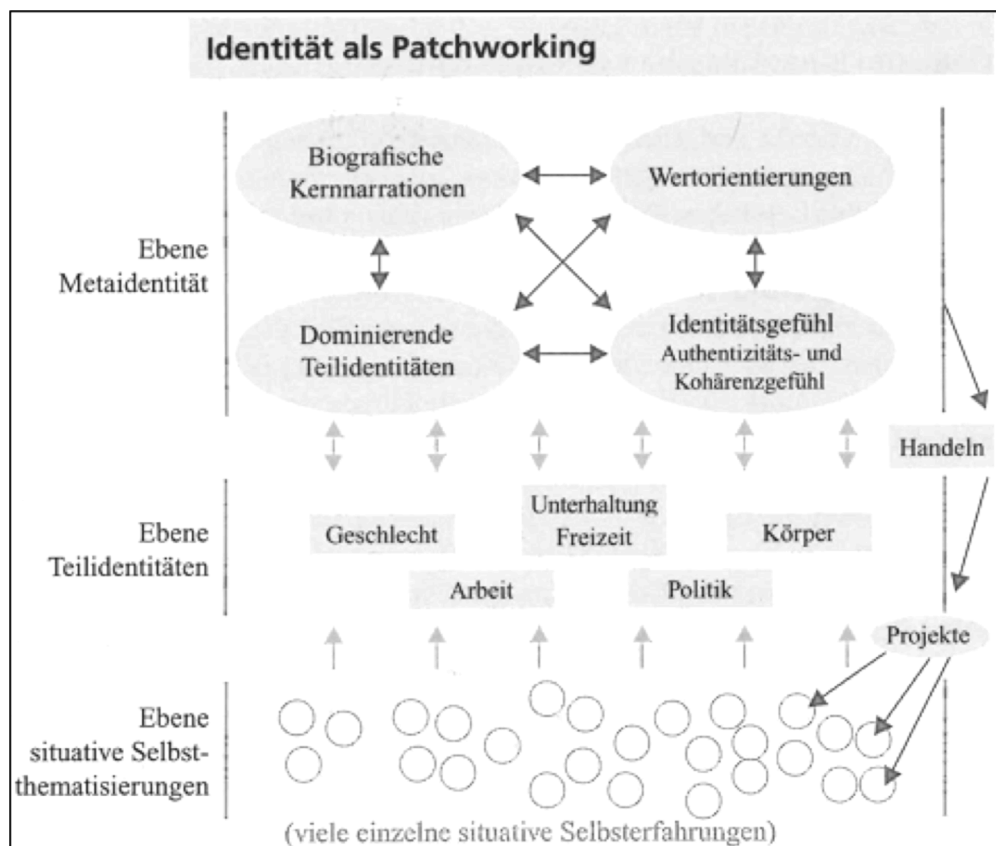


Abb. 01: Postmodernes Identitätskonzept (Keupp 2009: 64)

Beruhend auf den sich verdichtenden Selbstthematizierungen und Teilidentitäten entwickelt sich ein „Identitätsgefühl“ (Keupp et al. 2006: 225ff, Abb. 01: 90), das aus den „Bewertungen der eigenen Person“ (ebd.: 225) entsteht und oft unbewusst erfolgt (ebd.: 228). Anhand eines selbst festgelegten (Wert-)Maßstabs (ebd.: 197) beantwortet das Subjekt auf „emotionale[r] Ebene“ (ebd.: 226) Fragen über das eigene Handeln und die eigenen Leistungen, z.B. „Wie fühle ich mich?“, „Wie gut?“, „Wie authentisch?“, „Wie nützlich?“ (ebd.). Aus den Antworten geht das sogenannte Selbstgefühl (z.B. Selbstwertschätzung, Selbstverachtung) hervor, das durch das Kohärenzgefühl ergänzt wird (ebd.: 227f) – daher auch „Gefühl der Authentizität“ (ebd.: 198) oder „Authentizitäts- und Kohärenzgefühl“ (Abb. 01: 90). Das Gefühl der Kohärenz erwächst aus der Auseinandersetzung mit den vielfältigen Selbstthematizierungen, bezogen auf deren „Sinnhaftigkeit, Machbarkeit und Verstehbarkeit“ (ebd.: 227). Das auf der Selbsteinschätzung basierende Identitätsgefühl besteht aus einem „konfliktorientierten Spannungszustand“ (ebd.: 197), der uneinheitlich und ambivalent ist. Die Spannung, die sich in kontinuierlichen Aushandlungsprozessen mit dem eigenen Selbst und der sozialen Umwelt vollzieht, ist zu bewältigen, stärkt für weitere Krisen und kann motivierend sein (ebd.: 196). Trotz mehrmaliger Klassenwiederholungen kann bspw. ein der Auffassung des

Schulsystems nach gescheiterter Jugendlicher zum Kanzlerkandidaten einer der größten politischen Parteien in Deutschland avancieren.

Im Gegensatz zu dem komplexen, oft latent entstehenden Identitätsgefühl sind „*biografische Kernnarrationen*“ dem Subjekt bewusst (ebd.: 229). Die Narrationen dienen dem Individuum der Verknüpfung von vergangenen, gegenwärtigen sowie zukünftigen Selbsterfahrungen (ebd.: 208). Neben der Reflexion und Kommunikation gegenüber dem eigenen Selbst werden die Selbsterzählungen auch anderen mitgeteilt und dabei validiert (ebd.: 213). Bei den Erzählungen, die vor allem über Sprache erfolgen (ebd.: 229ff)⁴⁰, handelt es sich um instabile, sich wandelnde Teilantworten auf die globale Identitätsfrage „*Wer bin ich?*“ (ebd.: 208). Die eher zukunftsorientierte Idee vom eigenen Selbst (ebd.: 232) kommt mit der Frage „*Wer will ich sein?*“ zum Ausdruck (ebd.: 216). Die fragmentierten Antworten stellen einzelne Selbstnarrationen dar, in denen das Subjekt dominierende Teilidentitäten verdeutlicht (ebd.: 234) (z.B. exzessiver Computerspieler) und die zur Entwicklung von komplexeren, miteinander verbundenen Kernnarrationen beitragen können (ebd.: 232) (bspw. Ausbildung zum IT-System-Kaufmann).

Im Rahmen der aufeinander wirkenden ‚biografischen Kernnarrationen‘, ‚dominierenden Teilidentitäten‘ und dem ‚Identitätsgefühl‘ werden Wertorientierungen und subjektive Handlungsfähigkeiten konstituiert (ebd.: 235). Unter dieser Kompetenz wird ein Gefühl der Souveränität verstanden (ebd.: 242), das eigene Leben nach individuellen sowie gesellschaftlichen Vorstellungen und Anforderungen zu gestalten (ebd.: 236). Diese Lebensgestaltung, die das Subjekt angesichts gesellschaftlicher Veränderungen zunehmend selbst zu bewältigen hat (Kap. 4.1.2: 43f), ist gebunden an Ressourcen (Keupp et al. 2006: 198, Keupp 2009: 65ff). Ich bevorzuge die Begriffe Kompetenzen und Bedingungen, um die Erlernbarkeit hervorzuheben und die Abhängigkeit von gesellschaftlichen Strukturen zu unterstreichen. Mit Bezug auf Pierre Bourdieus Theorie der Kapitalarten (Kap. 4.1.3.1: 50) betont Heiner Keupp die grundlegende, finanzielle Absicherung und weist auf soziale Netzwerke wie z.B. Peers sowie Bildungsabschlüsse als weitere die Identitätsbildung beeinflussende Faktoren hin (Keupp 2009: 67f, Keupp et al. 2006: 202f). Abgesehen von diesen Voraussetzungen ist die Umwandlung des ökonomischen, kulturellen und sozialen Kapitals „*in identitätsrelevante Abläufe*“ entscheidend (Keupp et al. 2006: 201). Rekurs nehmend auf das Konzept von Coté und Levine (2002, zit. nach Keupp 2011: 638) bezeichnet Heiner Keupp diese Umgestaltung mit „*Identitätskapital*“ (ebd.).

Zugehörigkeit und Anerkennung zählen zu den elementaren Bedingungen (Keupp et al. 2006: 201), die heute aufgrund gesellschaftlicher Strukturveränderung nicht mehr vorgegeben, sondern im Austausch zwischen Subjekt und sozialer Umwelt zu

⁴⁰ Die Bedeutung der Medien als „*Erzählmaschinen*“ legt Heiner Keupp (2009: 71ff) in einer Analyse von 2009 dar.

„erkämpfen“ sind (ebd.: 252). Mit dem Begriff ‚erkämpfen‘ soll auf den ambivalenten Prozess der Anerkennung aufmerksam gemacht werden, der große Anstrengungen sowie besondere Fähigkeiten erfordert und mit sozialer Ungleichheit einhergeht. Die gesellschaftliche Pluralisierung eröffnet zum einen vielfältige Möglichkeiten fern der früheren „Normalbiographie“ (ebd.: 260). Identitätsbildende Normen oder soziale Netzwerke und die damit verbundene Anerkennung sind zum anderen nicht grundsätzlich vorhanden, sondern von dem Subjekt herzustellen (ebd.). Doch nicht alle Individuen können mit den freien Gestaltungsmöglichkeiten umgehen, ihnen fehlen die für eine Bewältigung notwendigen Kompetenzen (ebd.: 261). Deutlich wird in diesem Kontext die Reproduktion bestehender Dominanz- und Machtstrukturen (ebd.: 261), bezogen bspw. auf die Kategorien „Geschlecht, ethnische Zugehörigkeit, [...] soziale und regionale Herkunft“ (ebd.: 268). So führen heute verschiedenen Gruppen einen „Kampf um Anerkennung“ (Honneth 1992). In der gleichnamigen Abhandlung legt Axel Honneth (1992: 148ff) die drei Anerkennungsformen ‚Liebe‘, ‚Recht‘ und ‚Solidarität‘ dar. Danach ist ‚Liebe‘ eine „emotionale Bindung“ zu einer vertrauten Person (Honneth 1992: 173), die zu Selbstvertrauen führen kann. Im Rahmen des Anerkennungsmusters ‚Recht‘ kann Selbstachtung entstehen, da ein Individuum sich als Person mit Rechten erfährt, die auch von der Gesellschaft anerkannt werden (Honneth 1992: 194f). ‚Solidarität‘ bezeichnet die soziale Wertschätzung einer Person und die Würdigung ihrer Fähigkeiten und Leistungen (Honneth 1992: 209f). Auf diese Weise kann ein Selbstwertgefühl bzw. Selbstschätzung entstehen. Heiner Keupp (2006: 254f) modifiziert die drei Anerkennungsformen für die Identitätsbildung und fasst sie in den Dimensionen „Aufmerksamkeit von anderen“, „positive Bewertung durch andere“ und „Selbstanerkennung“ zusammen (ebd.: 256). Eingebettet in das Identitätskonzept entsteht Anerkennung im Kontext des Identitätsgefühls, das aus den verdichtenden Selbstthematisierungen und Teilidentitäten erwächst (ebd.). Zentral ist dabei die „Fähigkeit zur Selbstpräsentation“ (ebd.: 268), der in der heutigen Gesellschaft „eine größere Bedeutung als früher“ zukommt (ebd.). Anerkennungskonflikte erlebt das Subjekt, wenn die Selbst- und Fremdwahrnehmung, die inneren und äußeren Selbsterzählungen nicht übereinstimmen (ebd.: 196) oder das Individuum aufgrund der sozialen Herkunft Missachtung, der Begriffsdefinition Axel Honneths folgend keine Solidarität erfährt (ebd.: 261).

Im Unterschied zu einem konstruktivistischen Identitätsverständnis, das auf zahlreichen, parallel und unverbundenen Beziehungen beruht (Gergen 1996: 254ff), betrachte ich das Identitätskonzept von Heiner Keupp et al. (2006) als realistische Anknüpfungsmöglichkeit für das praktische Handeln in der Jugendarbeit. Eine eher pauschal formulierte Aufgabe der Jugendarbeit besteht aus der Unterstützung Jugendlicher bei der Identitätsbildung. So interpretiere ich zumindest die im § 11 des KJHG benannte „Förderung ihrer Entwicklung“ (BMJ 2013a: § 11 Abs. 1, SGB 8). Da es

der Entwicklung von Selbstbewusstsein oder Selbstachtung und der Erfahrung von sozialer Anerkennung bedarf, sind Heranwachsenden vielfältige Möglichkeiten der Selbsterfahrung („*situative Selbstthematisierungen*“, Keupp et al. 2006: 217ff) und Anerkennung zu eröffnen. Unterstützt von Fachkräften können sich Heranwachsende mit verschiedenen Aspekten des eigenen Selbst kognitiv und handlungsorientiert auseinandersetzen (z.B. Selbstverteidigungskurs für Mädchen). Jugendliche können möglicherweise ihre heterogenen Erfahrungsfragmente (bspw. Geschlecht, Körper) verknüpfen und ggf. kann damit ein Impuls zur Weiterarbeit, zur Herausbildung von ‚Teilidentitäten‘ geleistet werden.

Im Rahmen pädagogischer Angebote und vor allem der Selbstnarrationen kann heute nicht mehr Sprache im Mittelpunkt stehen, vielmehr sind Medien und insbesondere das Internet bzw. Mobiltechnologien zu berücksichtigen, worauf Heiner Keupp (2009: 71ff) selbst, aber eher allgemein gehalten, hinweist. Am Beispiel von Blogs konkretisiert Jan Schmidt (2006: 73) die mediengestützte Selbstnarration. Durch die Veröffentlichung von Texten, Fotos, Audiodateien sowie Videoclips kann eine Bloggerin ihre Erlebnisse und Erfahrungen reflektieren und mit anderen diskutieren (z.B. Praktikumssuche). Auf diese Weise integriert sie mediale Selbsterzählungen in einen „*konzeptionellen Rahmen*“ (Keupp 2011: 637) und „*rahmt*“ im Austausch mit anderen ihre Teilidentitäten (Schülerin, potenzieller Arbeitsbereich).

Darüber hinaus erachte ich – auch im Kontext der Identitätsbildung – als eine zentrale Aufgabe der Jugendarbeit, sozialer Ungleichheit zu begegnen (Kap. 4.1.3.1: 49ff). Jugendarbeit ist sicherlich nicht fähig, das komplexe Konstrukt ‚soziale Gerechtigkeit‘ allein abzuschwächen. Sie kann jedoch einen Beitrag zur Chancengleichheit leisten, indem sie vor allem diejenigen bei der Heranbildung von Kompetenzen und der Entwicklung von „*Identitätskapital*“ (Keupp 2011: 638) unterstützt, die unter strukturell benachteiligten Bedingungen aufwachsen und nur über geringe oder andere von der Herkunftsfamilie vermittelte Fertig- und Fähigkeiten verfügen. Daher hat Jugendarbeit die Aufgabe, Angebote zu eröffnen, in denen Heranwachsende sich kritisch mit ihren eigenen und gesellschaftlichen Vorstellungen bzw. Anforderungen befassen (Keupp et al. 2006: 236), subjektive Handlungsfähigkeit erleben und sich als souverän, als selbstwirksam („*Ich-Stärke*“, Keupp 2011: 638) erfahren.

4.3.2 Partizipation

In einer demokratischen Gesellschaft wird Partizipation nicht mehr nur als Beteiligung an politischen Wahlen verstanden. Vielmehr wird Partizipation weiter gefasst, als Teilnahme der BürgerInnen „*an gesellschaftlichen [...] Meinungsbildungs- und Entscheidungsfindungsprozessen [sowie] an sozialen und speziell politischen Aktivitäten*“ (Vilmar 1983: 339). Mit dieser Definition kommt auch die ursprüngliche Wortbedeutung zur Geltung. Da das lateinische Wort ‚pars‘ für ‚Teil‘ und ‚capere‘ für ‚fangen‘, ‚nehmen‘ oder ‚ergreifen‘ steht, bedeutet Partizipation die partielle Übernahme staatlicher und

gesellschaftlicher Verfügungsmacht (Fatke et al. 2006: 26, Stange 2007a: 3). In der Sozialen Arbeit bezog sich Partizipation zu Beginn vor allem auf die Einbeziehung der BürgerInnen an baulichen Maßnahmen (Sozialplanung) (May 2008c: 46, Schnurr 2011: 1069). Mittlerweile bezeichnet Partizipation die Mitgestaltung und Mitbestimmung der AdressatInnen am Angebot bzw. am Hilfsprozess (Gintzel 2008: 635, Schnurr 2011: 1069). Abgesehen von gesetzlich verbrieften Rechten (z.B. § 1 „*Selbstbestimmung und Teilhabe am Leben in der Gesellschaft*“ SGB IX/Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen oder BMJ 2013c § 10 „*Mitwirkung der Bewohnerinnen und Bewohner*“ im Heimgesetz, BMJ 2013 d), ist Partizipation in der Sozialen Arbeit abhängig von der fachlichen Haltung der Professionellen und der institutionellen Ausrichtung (ebd., Petersen 2002: 909). So ist Partizipation stets auch Ausdruck von Machtbedingungen und des Spannungsverhältnisses zwischen Hilfe und Kontrolle (ebd.). Die Kinder- und Jugendhilfe repräsentiert ein relativ elaboriertes Handlungsfeld der Sozialen Arbeit, bezogen auf die Beteiligung der AdressatInnen. Insbesondere in der Kinder- und Jugendarbeit werden vielfältige Beteiligungsmöglichkeiten eröffnet, die von der Aneignung partizipativer Kompetenzen (Bertelsmann Stiftung 2008: 37, Schnurr 2011: 1072) über die Mitbestimmung von Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit bis hin zur politischen Beteiligung reichen. Doch auch in diesem Arbeitsfeld gibt es weiteren Handlungs- und Entwicklungsbedarf wie z.B. die Studie ‚Youth Participation in Finnland and in Germany‘ (Feldmann-Wojtachnia et al. 2010) aufzeigt, vor allem mit Blick auf das Web 2.0. Ausgehend von den kurz skizzierten Grundlagen von Partizipation in der Kinder- und Jugendarbeit werden im Folgenden die in den Empfehlungen der ExpertInnengruppe des ‚Zentrums Eigenständige Jugendpolitik‘ eingeführten professionellen ‚Demokratiescouts‘ und jugendlichen ‚Demokratiepeers‘ sowie deren Aufgaben konturiert (Zentrum Eigenständige Jugendpolitik (ZEJ) 2013: 10).

Rechtliche Verankerungen

Die Verabschiedung der UN-Kinderrechtskonvention 1989 stellte einen Meilenstein für die Partizipation von Kindern und Jugendlichen dar und trug entscheidend zu ihrer Etablierung bei (Bertelsmann Stiftung 2008: 35). Als weitere entscheidende Schritte sind die Einführung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG)/Sozialgesetzbuch (SGB) VIII und die auf der Theorie der Lebensweltorientierung basierende Erklärung von Partizipation als Strukturmaxime im achten Jugendbericht zu nennen (BMJFFG 1990: 88ff, Thiersch 1992: 33f, Zinser 2005: 158, ausführlich Moser 2010: 105ff, Schnurr 2011: 1069). Zentral für eine partizipative Praxis in der Jugendarbeit ist meines Erachtens § 8 und § 11 KJHG/SGB VIII. In § 8 Abs. 1 KJHG ist die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen „*an allen sie betreffenden Entscheidungen der öffentlichen Jugendhilfe*“ auf der Grundlage ihrer Entwicklung festgeschrieben (BMJ 2013e). § 11 Abs. 1 KJHG sichert Heranwachsenden die Mitbestimmung und Mitgestaltung an den Angeboten

der Jugendarbeit und ihre Befähigung „zur Selbstbestimmung“, „gesellschaftlichen Mitverantwortung“ und zum „sozialen Engagement“ (BMJ 2013 a) zu.⁴¹

Beteiligungsstufen

Die Partizipationsrechte werden in der öffentlichen Jugendhilfe und vor allem in der Jugendarbeit in unterschiedlicher Intensität wahrgenommen. So finden sich „Fehlformen, Beteiligung und Selbstbestimmung“, wie Waldemar Stange (2007a: 14) unter Einbezug von Richard Schröder (1995: 16f, zit. nach Stange 2007a: 14) Kinder- und Jugendbeteiligung unterteilt.⁴² Selbstbestimmung, ohne Erwachsene Entscheidungen zu treffen und Projekte sowie Angebote zu organisieren oder Institutionen zu leiten (z.B. selbstverwaltete Jugendräume), begreife ich als höchstes anzustrebendes Ziel der Jugendarbeit. Die Hauptaufgabe der Jugendarbeit sehe ich jedoch in der Beteiligung, die aus der „Mitsprache“ (Zinser 2005: 158) „Mitwirkung“ und „Mitbestimmung“ besteht (ebd., Stange 2007a: 14). ‚Mitsprache‘ umfasst die Informiertheit der Heranwachsenden sowie die Möglichkeit zur Meinungsäußerung und Artikulation von Positionen (Zinser 2005: 158, Stange 2007a: 14). Bei der ‚Mitwirkung‘ hingegen werden Jugendliche nicht nur „angehört“, sondern verfügen über Gestaltungsmöglichkeiten. Auch wenn sie keine Entscheidungsmacht haben und nicht an der Umsetzung beteiligt sind, beeinflussen Heranwachsende mit ihren Sichtweisen und Impulsen Entscheidungen (ebd.) (z.B. Planung jugendgerechter Plätze bzw. Angebote wie ein Skaterpark in einem Stadtteil). Im Rahmen der ‚Mitbestimmung‘ werden Heranwachsende beteiligt, sie haben Verfügungsmacht und das gleiche Stimmrecht wie erwachsene Entscheidungsträger (ebd.).

Partizipationsformen

‚Mitsprache‘, ‚Mitwirkung‘ und ‚Mitbestimmung‘ erfolgt in ‚repräsentativer‘ (z.B. Jugendparlament), ‚projektorientierter‘ (z.B. Stadtteilerkundung) und ‚offener‘ Form

⁴¹ Weitere Paragraphen im KJHG/SGB VIII, die die Partizipation von Kindern und Jugendlichen beinhalten, sind (Petersen 2002: 914f, Moser 2010: 105ff, ZEJ 2013: 28ff, BMJ 2013f):

§ 1 „Recht auf Erziehung, Elternverantwortung, Jugendhilfe“

§ 5 „Wunsch- und Wahlrecht“

§ 9 „Grundrichtung der Erziehung, Gleichberechtigung von Mädchen und Jungen“

§ 12 „Förderung der Jugendverbände“

§ 13 „Jugendsozialarbeit“

§ 14 „Erzieherischer Kinder- und Jugendschutz“

§ 17 „Beratung in Fragen der Partnerschaft, Trennung und Scheidung“

§ 22 „Grundsätze der Förderung“

§ 34 „Heimerziehung, sonstige betreute Wohnformen“

§ 36 „Mitwirkung, Hilfeplan“

§ 45 „Erlaubnis für den Betrieb einer Einrichtung“

§ 71 „Jugendhilfeausschuss, Landesjugendhilfeausschuss“

§ 74 „Förderung der freien Jugendhilfe“

§ 79 „Gesamtverantwortung, Grundausrüstung“

§ 80 „Jugendhilfeplanung“

⁴² Ursprung der zahlreichen Stufenmodelle für Kinder und Jugendliche (siehe auch Fatke 2007: 25 mit Rekurs auf Roger Hart 1997) ist Sherry R. Arnsteins (2004: 2) „Leiter der Bürgerbeteiligung“.

(z.B. Jugendzentrumsversammlung) (Zinser 2005: 158, Stange 2007b: 12ff, Gintzel 2008: 638). Als weitere Beteiligungsstrategien nennt Waldemar Stange ‚Aushandlung und Alltagspartizipation‘ (z.B. „*spontane dialogische Konfliktregelungen*“, Stange 2007b: 17) sowie ‚punktuelle Beteiligung‘ (z.B. „*Unterschriftensammlung*“, Stange 2007b: 15f).

Beide Formen lassen sich zusammenfassen zu ‚alltäglicher und punktueller Beteiligung‘ (Sturzenhecker 2007: 33f), da bspw. der Jugendzentrumsalltag aus zahlreichen Aushandlungen und Konsensfindungen zwischen Fachkräften und Jugendlichen sowie unter Jugendlichen besteht (z.B. Raumnutzung oder Freizeitbeschäftigung im offenen Jugendzentrumsbereich). Dieser alltägliche Meinungsaustausch und Entscheidungsfindungsprozess stellt meinem Verständnis nach eine Möglichkeit einer deliberativen Demokratiebildung (Sturzenhecker 2008b: 704) – übertragen und heruntergebrochen auf ein Jugendzentrum – dar und ist eine grundlegende Voraussetzung für weitere Beteiligungsformen.

Im Rahmen der punktuellen Beteiligungsform erwähnt Waldemar Stange (2007b: 16) auch Medien (z.B. medienkritische Auseinandersetzung durch die „*Beteiligung an der Gestaltung*“ öffentlicher Medienbeiträge wie „*Radio- und TV-Programm*“ oder „*Internet-Wahlen [als] parallele Aktionen zur Bundestagswahl*“). In der Darstellung, die er zusammen mit Dieter Tiemann 1999 entwickelte (Stange/Tiemann 1999: 245ff), wird die „*medienorientierte Beteiligung*“ noch als eigenständige Form angeführt – wenn auch rudimentär und ausschließlich bezogen auf die Programmbeteiligung bzw. im Sinne einer partizipativen Mediengestaltung (Stange/Tiemann 1999: 252). Benedikt Sturzenhecker (2007: 33) orientiert sich bei seinen Partizipationsformen für die Offene Jugendarbeit zwar an der Gliederung von Waldemar Stange und Dieter Tiemann von 1999, doch arbeitet er eine Beteiligung mit Medien heraus, die nicht mehr allein auf die Gestaltung öffentlicher Medien fokussiert ist (Sturzenhecker 2007: 36). Vielmehr modifiziert er die ‚medienorientierte Beteiligung‘ für die Offene Jugendarbeit und stellt sie in einen Kontext der deliberativen Demokratiebildung. So dienen Medien in Jugendzentren als Diskussionsarenen, die zur Information, zur Meinungsbildung, zur Darstellung von Positionen und Standpunkten sowie zum Einbringen von Vorschlägen genutzt werden können (ebd.). „*Hauszeitungen*“, „*Flugblätter*“ und Kassetten, auf die JugendzentrumsbesucherInnen „*Interviews, Statements und Beiträge*“ aufzeichnen können, werden als Beispiele angegeben (ebd.). Benedikt Sturzenheckers Akzentuierung von Medien als Diskussionsarenen kritisch würdigend und den Mediatisierungsprozess einbeziehend, schlage ich ‚mediengestützte Beteiligung‘ nicht nur als eine Unterkategorie der punktuellen Form (Stange 2007: 16) oder als eine Partizipationsstrategie (Sturzenhecker 2007: 36), sondern als zu allen Beteiligungsformen quer liegend, allen inhärent, vor (Grafik 02: 101). So können „*Protokolle [und] Diskussionen im Gemeinderat*“ oder im Jugendparlament mithilfe der Nutzung eines EtherPads unmittelbar online festgehalten werden und „*nicht anwesende Jugendliche [können] parallel*“ zur Sitzung mitdiskutieren und ihre Stimme abgeben (ZEJ 2013: 15). Zudem wird im Laufe der

vorliegenden Arbeit aufgezeigt, dass Medientechnologien sich weiterentwickelt haben (z.B. Web 2.0, mobiler Internetzugang), ein umfassendes Verständnis von Medien vorliegt, das über die Mitwirkung an der Gestaltung von Medienbeiträgen hinausgeht im Sinne des Herstellens einer Gegenöffentlichkeit und eines Korrektivs zu öffentlichen Massenmedien (z.B. Watchblogs wie www.bildblog.de, soziale Medien wie Facebook).

Eine weitere Partizipationsform ist die ‚Beteiligung von Kindern und Jugendlichen an Erwachsenengremien‘ mit *„Rede- oder Stimmrecht“* (Stange 2007b: 14) wie z.B. die *„Mitarbeit in Beiräten [oder] als bürgerliches Mitglied im Sozial- oder Jugendausschuss“* (Stange 2007b: 15). Zu dieser Form zählt Waldemar Stange auch das aktive Wahlrecht von 16-Jährigen bspw. im Rahmen der Kommunalwahlen in Niedersachsen (ebd.). Dieses Stimmrecht überträgt Benedikt Sturzenhecker (2007: 36) auf das Jugendhaus und führt als Beispiele die Teilnahme Jugendlicher an der Abstimmung über *„Personalentscheidungen“* oder Haushalt- und Budgetplanungen an.

Die Interessenvertretung von Kindern und Jugendlichen (z.B. Jugendämter, Jugendverbände, Kinderbüros und Kinderanwälte, Gintzel 2008: 638, Stange 2007: 13) betrachte ich, Waldemar Stange zustimmend, nicht als Partizipationsform von Kindern und Jugendlichen, da die Verfügungsmacht von Erwachsenen überwiegt. Meinungsäußerungen sowie Positionen von Kindern bzw. Jugendlichen werden von den Stellvertretern gefiltert, von ihnen beeinflusst und aus der Erwachsenenperspektive weitergegeben. Zudem werden meiner Auffassung nach die vielfältigen Kinder- und Jugendmilieus übersehen und nur bestimmte Kinder- und Jugendperspektiven wahrgenommen.

Demokratiescouts und Demokratiepeers

Um diesem Missstand zu begegnen sowie Kinder- und Jugendbeteiligung als Haltung in das professionelle Handeln auf- und vor allem wahrzunehmen, hat eine ExpertInnengruppe des ‚Zentrums Eigenständige Jugendpolitik‘ neben Gesetzesänderungen (ZEJ 2013: 27ff) die Etablierung von sogenannten erwachsenen, professionellen ‚Demokratiescouts‘ und jugendlichen ‚Demokratiepeers‘ vorgeschlagen (ZEJ 2013: 10). Die erwachsenen, hauptamtlichen Fachkräfte sind als Mittler tätig zwischen den *„kleinen sozialen Lebenswelten“* (Honer 2011: 23) Jugendlicher, den institutionellen Orten Heranwachsender (z.B. Jugendhilfe, Schule, Vereine, Wirtschaft), der *„zivilgesellschaftlichen Öffentlichkeit“* (bspw. Medien, Parteien, Initiativen) und den *„verfassten demokratischen Entscheidungsstrukturen“* in der Kommune (z.B. Jugendhilfeausschuss) (ZEJ 2013: 10, ebd.: 11).

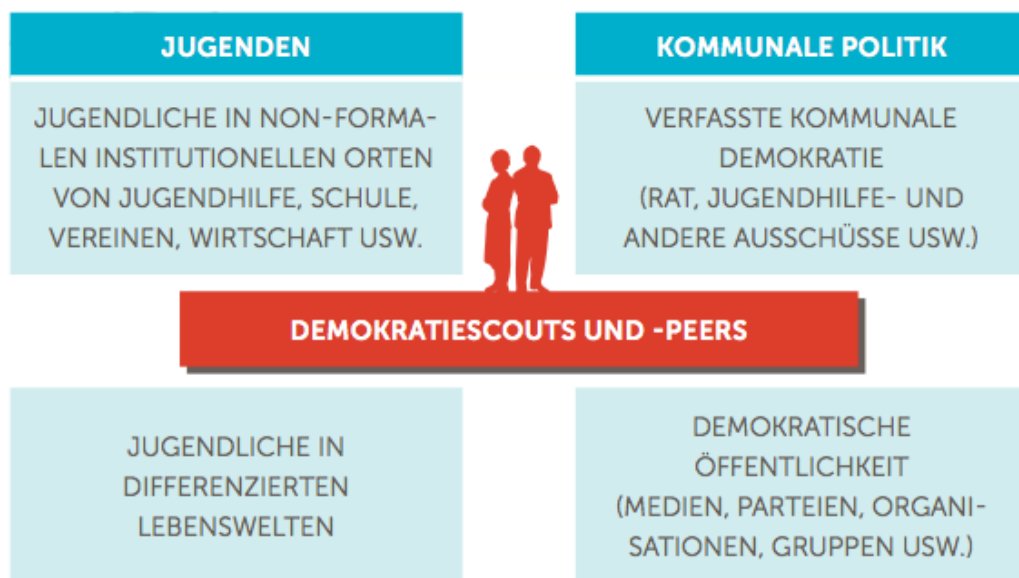


Abb. 02: Vier Tätigkeitsdimensionen der Demokratiescouts und -peers (ZEJ 2013: 11)

Im Rahmen dieser vier Dimensionen agieren die Demokratiescouts und sind verantwortlich für die Artikulation von Meinungen und Positionen aller am Partizipationsprozess Beteiligten (ZEJ 2013: 10). Hauptaugenmerk gilt jedoch den Heranwachsenden aus bisher kaum berücksichtigten Jugendmilieus (ebd.), wofür die Fachkräfte eine partizipative Haltung im Sinne einer „*Verantwortlichkeit gegenüber den AdressatInnen*“ (May 2008b: 76) einzunehmen haben. Das heißt, sie lösen sich von ihren Interessen, denen ihrer Arbeitgeber sowie von drei der genannten Dimensionen und konzentrieren sich auf das Bestärken der jugendlichen AdressatInnen, eigene Interessen zu erkennen, zu artikulieren und selbstbestimmt wahrzunehmen. Die Demokratiescouts schaffen öffentliche, auch mediengestützte Diskussionsarenen für Meinungsbildungs- und Entscheidungsfindungsprozesse der Jugendlichen, führen eine Konsensfindung zwischen verschiedenen Interessensgruppen herbei und achten auf eine „*mitverantwortliche, [alle Gruppierungen teilhabende] Umsetzung*“ (ZEJ 2013: 10). Das Thema Jugend(en) wird von den Demokratiescouts vorangetrieben und in den Fokus öffentlicher Diskurse gebracht (ebd.: 11). Hierbei ist meines Erachtens zentral, dass die Demokratiescouts die Aufenthaltsorte Jugendlicher aus strukturell benachteiligten Lebenslagen aufsuchen und im Rahmen einer „*Hervorbringungsarbeit*“ (May 2008c: 51) zunächst einzelne Interessen, Sichtweisen sowie Probleme destillieren – auch mediengestützt. Diese Einzelinteressen und Bedürfnisse sind von den Fachkräften – unter der Zurücknahme eigener und skizzierter anderer Interessen – miteinander zu verknüpfen und als ein Gruppeninteresse in das öffentliche Bewusstsein zu heben, um Marginalisierungsprozessen entgegenzuwirken. Neben diesen Aufgaben nehmen die Demokratiescouts noch weitere Partizipationshandlungen wahr, achten dabei auf die verschiedenen Beteiligungsphasen, konstituieren vielfältige Beteiligungsformen

und nehmen eine professionelle Haltung ein (siehe Übersicht über Partizipationsphasen, -formen, -haltungen und -handlungen, ZEJ 2013: 14).



Die Scouts berücksichtigen folgende Phasen und schaffen folgende (je-
weils spezifisch anzupassende) Formen der Partizipation:

Partizipationsphasen	Partizipationsformen	Partizipationshaltungen und -handlungen
Entstehung Artikulation	Kontakt und Anerkennung	Anerkennung als gleichberech- tigte Beteiligte am demokra- tischen Prozess, Offenheit, Ermutigung
Themen, Interessen, Probleme Klärung	dialogische Klärung	Empathie, Rückmeldung, Ermutigung, Rechte eröffnen
öffentliche Artikulation	Medien des Ausdrucks	Ermöglichung und Unterstüt- zung des Ausdrucks, Überset- zung, Schutz
Verhandlung Verständigung Deliberation	Foren des Austau- sches, Räume der Aushandlung	Argumentation, Kommunika- tionsregeln, Perspektivenver- schränkung, Vervielfältigung der Lösungsmöglichkeiten, Schutz, Anwaltschaft
Entscheidung	Arenen der Austragung	Varianten der Abstimmung, Minderheitenschutz, Klarheit der Alternativen
mitverantwortliche Umsetzung	Formen der Ausführ- ung/Verantwortung	Klarheit des Auftrags, der Verantwortung, der Rollen und Regeln
Prüfung	Formen der Reflexion/ Kritik	Ergebnisbeobachtung, Fehlerfreundlichkeit
Revision	Formen des Neuanfangs	Geduld, Hoffnung, Lernfähig- keit, Demokratiefreude

Abb. 03: Übersicht Partizipationsphasen und -formen (ZEJ 2013: 14)

Auch wenn die Aufgaben der Demokratiescouts auf eine politische Beteiligung zielen, eröffnen sie ebenfalls Möglichkeiten zur Aneignung partizipativer Kompetenzen sowie zur Mitbestimmung von Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit. Insbesondere die jugendlichen Demokratiepeers, die die erwachsenen Professionellen unterstützen (ZEJ 2013: 11), betrachte ich als eine geeignete Unterstützungsform für bisher im Rahmen von Beteiligungsverfahren nur selten erreichte Jugendliche aus strukturell benachteiligten Lebenslagen. Da im Unterschied zu den erwachsenen Demokratiescouts in den Handlungsempfehlungen der ExpertInnengruppe die jugendlichen Demokratiepeers und deren Aufgaben nur erwähnt sowie die Genderperspektive mitgedacht, aber nicht explizit genannt werden (ZEJ 2013: 11ff), beschreibe ich – jedoch auch nur rudimentär und keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebend – die Demokratiepeers.

Aus verschiedenen Jugendgruppierungen und Milieus kommend, wozu ich auch die über Weiblichkeit und Männlichkeit hinausgehenden Geschlechteridentitäten zähle (z.B. Transgender), arbeiten die Demokratiepeers eng mit den erwachsenen Fachkräften zusammen (ZEJ 2013: 11). Meinem Verständnis nach bedarf es einer Besetzung der Demokratiescout-Stellen, die auf Minderheiten fokussiert ist (z.B. männliche Sozialarbeiter mit Migrationshintergrund). Aufmerksam auf diese Heranwachsenden werden die Demokratiescouts durch ihre aufsuchende Tätigkeit, durch bereits stattgefundene, genderreflektierende Jugendprojekte sowie durch Vorschläge von z.B. KlassenlehrerInnen, sozialen Fachkräften aus Jugendzentren und TrainerInnen von Mädchen- und Jungen-Fußballvereinen. Aufgrund der Zugehörigkeit der Demokratiepeers zu einem Milieu oder einer Jugendgruppierung verfügen sie über Erfahrungen und Externen nur schwer zugängliches Wissen wie bspw. den Habitus eines Jugendmilieus. Diese Erfahrungswerte und Kompetenzen bringen die Heranwachsenden in die Kooperation mit den Demokratiescouts ein, indem sie bspw. ihre Meinung und Sichtweisen verdeutlichen oder als Schlüsselpersonen den Professionellen Zugang zu den Milieus und Gruppen verschaffen. So begeben sich die Demokratiepeers zusammen mit den Fachkräften in unterschiedliche Jugendmilieus sowie zu Gruppentreffpunkten. Dort verdeutlichen sie vor allem Heranwachsenden aus strukturell benachteiligten Lebenslagen, die sich oft als handlungsunfähig und machtlos erfahren, die Bedeutung, sich in kommunale Diskurse einzumischen (ZEJ 2013: 13) und die eigene Lebenswelt mitzugestalten (z.B. das Angebot der Jugendarbeit in einem Stadtteil, Personalentscheidungen in einem Jugendzentrum). Mediengestützt arbeiten hauptsächlich die Demokratiepeers Interessen, Meinungen und Vorschläge mit den Jugendlichen heraus, die sie an den Aufenthaltsorten im Stadtteil angetroffen haben. Sie initiieren z.B. Erzählungen über die eigene Person in Bezug zur sozialen Umwelt, sogenannte mediale Selbstnarrationen (Kap. 4.3.1: 93). Doch nicht nur im Rahmen des Aufsuchens im öffentlichen Raum werden mediale Artikulationsformen angeboten. Auch im Internet geben die Demokratiepeers Impulse, um Interessen und Sichtweisen medial zu artikulieren. Auf eigens für diese Beteiligungsverfahren produzierten Plattformen und in zur Lebenswelt Jugendlicher zählenden Netzwerken wie z.B. Facebook oder WhatsApp regen die Demokratiepeers zu medialen Artikulationsformen an und tragen sie zusammen. Auf diese Weise entstehen erste Aushandlungsprozesse (ZEJ 2013: 13) in den vielfältigen Jugendmilieus- und -gruppen z.B. eines Jugendzentrums. Zugleich wird meines Erachtens die genderbezogene Aneignung von Sozialräumen berücksichtigt (Kap. 4.2.2: 71f), weil die Demokratiepeers im öffentlichen, halb öffentlichen und privaten Raum agieren. An den Treffpunkten im Stadtteil erreichen sie – differenzorientierten Praktiken der Sozialraumaneignung folgend (Landhäuser 2012: 136) – eher männliche Heranwachsende. Online treffen sie auch auf weibliche Jugendliche, die aufgrund der elterlichen Erziehung – als Ausdruck gesellschaftlicher Erwartungen – oder aufgrund

eigener Entscheidung in Wohnungsnähe bzw. in der Wohnung verweilen (ebd.). Im Bekannten- sowie Freundeskreis können z.B. als Transgender lebende Demokratiescouts off- und online zu Meinungsbildungs- und Entscheidungsfindungsprozessen motivieren und so einen Beitrag gegen das empfundene Ohnmachtsgefühl gegenüber gesellschaftlichen Dominanzverhältnissen leisten. Da die Demokratiepeers die aktuell begehrten Medienangebote ohnehin kennen, bedarf es keiner Einarbeitung der erwachsenen Demokratiescouts. Daher stellen die Demokratiepeers ebenfalls eine authentische, jedoch indirekte Beteiligungsform dar.

FEHLFORMEN: Fremdbestimmung, Dekoration, Alibi-Teilnahme (Stange 2007: 14)		mediengestützte Partizipation
BETEILIGUNG: Mitsprache, Mitwirkung, Mitbestimmung (Zinser 2005: 158, Stange 2007a: 14)		
<ul style="list-style-type: none">• alltägliche und punktuelle Beteiligung• offene Beteiligung• projektorientierte Beteiligung• repräsentative Beteiligung• Beteiligung an Erwachseneninstitutionen (Zinser 2005: 158, Stange 2007b: 12ff, Sturzenhecker 2007: 33f, Gintzel 2008: 638)	Demokratiescouts / Demokratiepeers (ZEJ 2013: 10)	
SELBSTBESTIMMUNG: Selbstverwaltung (Stange 2007: 14)		

Grafik 02: Partizipation in der Jugendarbeit (ausführlicher Stange 2007a: 25, hier reduziert, aber um die Aspekte ‚Demokratiescouts‘/‚Demokratiepeers‘ sowie ‚mediengestützte Partizipation‘ ergänzt)

Die Partizipation als Aufgabe der Jugendarbeit resümierend, weist die Kinder- und Jugendarbeit als ein Handlungsfeld der Sozialen Arbeit vielfältige Beteiligungsmöglichkeiten auf. So finden sich verbriefte Rechte (z.B. § 8 KJHG/SGB VIII „Beteiligung von Kindern und Jugendlichen“), unterschiedliche Partizipationsgrade (bspw. Mitwirkung, Selbstbestimmung) und -formen (z.B. alltägliche und punktuelle Beteiligung), die Medien immerhin ansatzweise einbeziehen. Da angesichts des Alters der Zielgruppe die Dominanz- und Machtstrukturen von Erwachsenen in der Kinder- und Jugendarbeit besonders ausgeprägt sind, erachte ich die Etablierung der Demokratiepeers für eine auf Gleichberechtigung zielende, zumindest jedoch für eine ausgleichende Möglichkeit. Mithilfe der Demokratiepeers können in – auch mediengestützten –

Beteiligungsverfahren bisher nicht erreichte Zielgruppen angesprochen und die spezifischen Perspektive der Zielgruppe in den Blick genommen werden. Auf diese Weise kann zudem der „*Ausblendung von Geschlecht und anderen sozialen Differenzen*“ (Bütow/Munch 2012: 12) begegnet werden. Der „blinde Fleck“, bezogen auf die Mediennutzung, die die beschriebene Beteiligung an der Programmgestaltung weiterführt und die Engführung auf traditionelle Medien überwindet, wird im Laufe der vorliegenden Arbeit ausführlicher thematisiert und zugleich werden Vorgehensweisen mit dem Web 2.0 aufgezeigt.

4.4 Methoden

Die soziale Einzelfallhilfe, die soziale Gruppenarbeit und die Gemeinwesenarbeit zählten bis in die 1970er-Jahre zu den die Soziale Arbeit beherrschenden Methoden (Krauß 2008: 589, Galuske 2009: 160). Da Soziale Arbeit sowie deren Methoden nicht unabhängig von gesellschaftlichen Entwicklungen betrachtet werden können, war infolge der Individualisierung und der damit einhergehenden Zunahme von gesellschaftlichen Lebensformen (Schmidt-Grunert 2009: 50) eine Weiterentwicklung der drei klassischen Methoden notwendig. Vielfältige methodische Ansätze entstanden (ebd.), mit deren Hilfe auch bis dahin nicht erreichbare Zielgruppen wie Drogenkonsumenten, gewaltbereite Heranwachsende oder auf der Straße lebende Kinder und Jugendliche angesprochen wurden (Erhardt 2007: 646). Angesichts des Mediatisierungsprozesses, der alle Lebensbereiche, individuelle wie gesellschaftliche, umfasst (Krotz 2007: 17, 38, Kap. 4.1.3.2: 61), bedarf es erneut einer Methodenfortschreibung – insbesondere in dem Handlungsfeld Jugendarbeit. Kinder und Jugendliche wachsen in einer medialen Gesellschaft auf. Medien prägen ihr alltägliches Handeln und sind allgegenwärtig. Ob in der Schule, zu Hause, in der Familie, in der Freizeit oder bei Freunden, Medien werden zum Lernen, Spielen, Entspannen und Kommunizieren genutzt. Um Heranwachsende heute zu erreichen, sind daher mediengestützte Methoden unverzichtbar.

Da diese medialen Ansätze an bereits ausgearbeiteten Methoden der Sozialen Arbeit anknüpfen, erfolgt im Sinne eines Referenzrahmens eine zusammenfassende Darstellung. Nach einer Begriffsdefinition und einem Kurzüberblick werden zwei methodische Ansätze beschrieben, die im Kontext der vorliegenden Arbeit aufgegriffen und weitergeführt werden.

Begriffsdefinition

Der Begriff ‚Methode‘ setzt sich aus den beiden griechischen Wörtern ‚metá‘ und ‚hodós‘ zusammen und bedeutet ‚der Weg nach‘ (Schilling 2005: 105, Duden 2007a: 524). Im Allgemeinen beschreibt der Begriff ‚Methode‘ eine planmäßige Vorgehensweise, die zu einem Ziel führt (Brockhaus 1971: 479) oder *„ein Verfahren, das zur Erlangung von [wissenschaftlichen] Erkenntnissen oder praktischen Ergebnissen dient“* (Duden 2007b: 655). Ausgehend von dieser unscharfen und der bereits erwähnten Definition von Michael Galuske (Kap. 4: 38) spezifiziert Angelika Erhardt die Methoden der Sozialen Arbeit als *„[...] ein Arbeitsprinzip, das sich in einem bestimmten Tätigkeitsfeld auf ein bestimmtes Klientensystem (Einzelperson, Paare, Familien, Gruppen) oder ein soziales System (Stadtteil, Gemeinwesen, Häuserblock, Straßenzug) bezieht und bei der in der Regel bestimmte Hilfsmittel/Techniken eingesetzt werden, um ein vorher vereinbartes Ziel zu erreichen“* (Erhardt 2010: 9).

Demzufolge sind Methoden der Sozialen Arbeit als Instrumente zu verstehen, die das beliebige Handeln in planbare, kontrollierbare sowie transparente Hilfsprozesse

umwandeln und auf wissenschaftlichem und erfahrungsbezogenem Erklärungswissen beruhen (Erhardt 2007: 644, von Spiegel 2013: 9). Aus der Verwendung des Begriffs ‚Instrument‘ ist nicht auf das engere Methodenverständnis zu schließen, wonach Methoden auf reine Techniken und Verfahren reduziert werden, wie dies mit dem Sozialtechnologievorwurf zum Ausdruck kommt (Erhardt 2007: 644, Galuske 2009: 25f). Ich nutze ‚Instrument‘ im Sinne eines weiteren Methodenverständnisses, das keine Trennung von Zielfragen und Begründungszusammenhängen vornimmt, sondern *„Problemlagen, Zielsetzungen und Rahmenbedingungen“* (Galuske 2009: 26) einschließt.

Grenzen und Rahmenbedingungen von Methoden

Die Methoden der Sozialen Arbeit unterliegen Grenzen und zugleich Bedingungen, die sich auf die Ausgestaltung des Hilfsprozesses auswirken (Erhardt 2007: 645, Krauß 2008: 590, Galuske 2009: 36ff).

Dazu zählt die ‚Allzuständigkeit‘ der Sozialen Arbeit, die sich aus gesellschaftlichen Entwicklungen ergibt, sodass jede Problemlage zum Gegenstand professioneller Hilfsprozesse werden kann (z.B. Schulsozialarbeit, Erhardt 2010: 18).

Die ‚Institutionalisierung‘ und ‚Professionalisierung‘ stellt nach Angelika Erhardt (2010: 18) eine weitere Rahmenbedingung dar. Michael Galuske (Galuske 2009: 40ff) spricht in diesem Zusammenhang von dem Status- und Imageproblem der Sozialen Arbeit. Da der Alltag den sozialen Hilfsprozess rahmt, fällt der Öffentlichkeit die Unterscheidung zwischen dem spezifischen Handeln Professioneller (Berufswissen, -können) und der Laienhilfe schwer. Eine Profession – so Galuske (2011: 931) – zeichnet sich durch spezifische, in der Ausbildung erlernbare Methodenkenntnisse aus und unterscheidet sich dadurch vom Handeln eines Laien. Gleichwohl sind beide Hilfen mit ihren spezifischen Eigenschaften für die Lösung sozialer Probleme bedeutsam (Galuske 2009: 45).

Darüber hinaus prägen die Hilfesuchenden die soziale Intervention, was von der Dienstleistungstheorie als ‚Ko-Produzentenstatus‘ bezeichnet wird (Krauß 2008: 590, Galuske 2009: 45ff). Danach ist eine Dienstleistung ein Hilfeprozess, abhängig von der Mitarbeit und der Bereitschaft der AdressatInnen, sich einzubringen – andernfalls bleibt eine Hilfe, z.B. ein Bildungsangebot, wirkungslos. Als ganzheitliche Unterstützung angelegt, sind hierbei Autonomie (Selbstbestimmung, Selbstverantwortung) und Ressourcen der AdressatInnen (Stärken) zu berücksichtigen. Im Kontext der Ko-Produktion steht auch das auf der Systemtheorie basierende ‚Technologiedefizit‘ der Erziehungswissenschaft (Galuske 2011: 933f). Demzufolge ist pädagogisches Handeln komplex und kann nicht monokausal begründet werden (Krauß 2008: 590). Ein sozialer Hilfeprozess gestaltet sich vielseitig, sodass nicht von einer einfachen Intervention gesprochen werden kann. So kann bspw. der Medienkompetenzerwerb Jugendlicher nicht ausschließlich auf die Durchführung eines medienpädagogischen Projekts zurückgeführt werden.

Ein weiterer die Methoden der Sozialen Arbeit bestimmender Einflussfaktor ist das sogenannte „*doppelte Mandat*“ professionellen Handelns (von Spiegel 2013: 26ff, Erhardt 2010: 19f). Soziale Fachkräfte sind der Spannung zwischen Hilfe und Kontrolle ausgesetzt: die Lebenswelt der Hilfesuchenden mit ihren Bedürfnissen und Interessen auf der einen Seite und die Gesellschaft bzw. die staatliche Steuerung zur Sicherung und Wiederherstellung von Normen auf der anderen Seite (von Spiegel 2013: 26, Krauß 2008: 590).

Entwicklungslinien

Im Zuge der Professionalisierung der Sozialen Arbeit entstanden die drei klassischen methodischen Ansätze⁴³, die soziale Einzelfallhilfe, die soziale Gruppenarbeit und die Gemeinwesenarbeit (Galuske 2011: 931).

Die älteste der klassischen Methode ist die soziale Einzelfallhilfe, die aus einer Vielzahl von methodischen Ansätzen besteht, z.B. der sozialpädagogischen Beratung oder dem Case Management (Galuske 2009: 74ff, Schmidt-Grunert 2009: 52). Dieses Angebot ist auf das Individuum ausgerichtet und findet im Rahmen einer persönlichen, helfenden Beziehung zwischen der AdressatIn und der sozialen Fachkraft statt.

Die Wurzeln der sozialen Gruppenarbeit liegen in der Jugendbewegung, der Reformpädagogik, der Kleingruppenforschung und den Nachbarschaftsheimen/Settlements (Galuske 2009: 88ff). Im Unterschied zu der helfenden Beziehung zwischen einer AdressatIn und einer Fachkraft richtet sich diese methodische Hilfe an mehrere Personen gleichzeitig (z.B. soziale Gruppenarbeit in Kirchen und Verbänden) (Schmidt-Grunert 2009: 52).

Bei der Gemeinwesenarbeit sind soziale Netzwerke Gegenstand professioneller Intervention (Galuske 2009: 99ff). Soziale Netzwerke können in territoriale (z.B. Wohnblock), kategoriale (z.B. Geschlecht) und funktionale (inhaltliche Problemlagen wie Wohnen oder Bildung) differenziert werden. Die Aktivierung des Gemeinwesens soll zur Lösung sozialer Probleme beitragen.

Die Methodenkritik in den 1970er-Jahren, insbesondere an der Einzelfallhilfe und der Gruppenarbeit, basierte hauptsächlich auf einem Mangel an theoretischen Begründungszusammenhängen und der Verlagerung gesellschaftlicher Probleme auf den Einzelnen (Galuske 2009: 112ff). Aufgrund dessen orientierten sich die Methoden der Sozialen Arbeit bis in die 1990er-Jahre an Ansätzen aus den USA und der Psychologie sowie der Psychotherapie (Erhardt 2007: 645, Galuske 2009: 132ff).

⁴³ Hiltrud von Spiegel (2008: 594) unterscheidet darüber hinaus zwischen den Methoden der Sozialen Arbeit und dem methodischen Handeln in der Sozialen Arbeit. Unter einer ‚Methode‘ versteht sie einzelne Ansätze, die professionell Tätige auswählen können (z.B. Streetwork/Straßensozialarbeit). Im Gegensatz dazu umfasst das ‚methodische Handeln‘ „den gesamten Prozess des beruflichen Handelns“ (ebd.). Es handelt sich um ein „*Set aus Analyse-, Planungs- und Reflexionsstrategien*“ (von Spiegel 2013: 105), die Person der sozialen Fachkraft eingeschlossen (Stichwort: „*Person als Werkzeug*“, von Spiegel 2013: 74). So werden z.B. auch berufliche Haltung, Persönlichkeitsmerkmale sowie persönliche Ressourcen zum Gegenstand von Analyse und Reflexion.

Seit dem Ende der 1990er-Jahren haben sich vielfältige Methoden entwickelt, die unterteilt werden in direkt und indirekt interventionsbezogene sowie in struktur- und organisationsbezogene Methoden (Erhardt 2007: 644, Krauß 2008: 590, Galuske 2009: 163ff).

Im Mittelpunkt ‚direkt interventionsbezogener Ansätze‘ steht ein strukturierter, planbarer und überprüfbarer Hilfsprozess, der unmittelbar zwischen AdressatIn und sozialer Fachkraft stattfindet (Galuske 2009: 163). Direkt interventionsbezogene Hilfen können darüber hinaus aufgegliedert werden in ‚einzel- und primärgruppenbezogene‘ (z.B. Familienberatung) sowie in ‚gruppen- und sozialraumorientierte‘ Methoden (bspw. aufsuchende Arbeit).

Im Rahmen von ‚indirekt interventionsbezogenen‘ Ansätzen wird der Hilfsprozess analytisch reflektiert (z.B. Supervision) (Krauß 2008: 590, Galuske 2011: 936).

Ziel von ‚struktur- und organisationsbezogenen‘ Ansätzen, die auch als ‚sekundäre Methoden‘ bezeichnet werden (Erhardt 2007: 644), ist die Verbesserung und Effizienzsteigerung von Strukturen und Rahmenbedingungen in Institutionen (z.B. Sozialmanagement) (Erhardt 2007: 644, Galuske 2009: 163f). Diese seit den 1990er-Jahren an Bedeutung zunehmenden Methoden beeinflussen den Hilfsprozess indirekt und sind zugleich Ausdruck der „Ökonomisierung der Sozialen Arbeit“ (Galuske 2011: 937).

Neben dem wirtschaftlichen Einfluss betrachtet Galuske (2011: 937) die Lebensweltorientierung (Kap. 4.2.1: 62ff) als weiteres, die Methodenentwicklung prägendes Prinzip, das zu einer größeren Alltags- und AdressatInnennähe der Methoden in der Sozialen Arbeit beiträgt.

Um aus der beschriebenen Vielfalt an Methoden auszuwählen, ihre Angemessenheit zu überprüfen und sie nach dem stattgefundenen Hilfeprozess zu analysieren, können soziale Fachkräfte folgende Kriterien heranziehen, die Galuske als sieben Prinzipien der Methodenreflexion vorstellt (Galuske 2009: 31):

1. *„Sachorientierung:*
Welche Probleme sollen mit der Methode bearbeitet werden? Wird die Methode den Problemen gerecht?
2. *Zielorientierung:*
Welche Ziele sollen mit der Methode erreicht werden? Lassen sich die Ziele mittels der Methode einlösen?
3. *Personenorientierung:*
Wird die Methode den betroffenen Personen gerecht?
4. *Arbeitsfeld- und Institutionenorientierung:*
Ist die Methode sinnvoll innerhalb der institutionellen Rahmenbedingungen anwendbar?
5. *Situationsorientierung:*
Ist die Methode unter den gegebenen situativen Rahmenbedingungen anwendbar?

6. *Planungsorientierung:*

Erlaubt die Methode die gezielte Planbarkeit von Hilfeprozessen?

7. *Überprüfbarkeit:*

Lassen sich am Ende Aussagen darüber treffen, ob und wie die Methode wirkt?“

Die sich aus der gesellschaftlichen Entwicklung ergebende Allzuständigkeit (Erhardt 2010: 18) und die Lebensweltorientierung (Galuske 2011: 936, Kap. 4.2.1: 62ff) unterstreichen meiner Meinung nach am deutlichsten die notwendige Weiterentwicklung des Handlungsrepertoires der Sozialen Arbeit. Sowohl in der Gesellschaft als auch im Lebensalltag von Jugendlichen haben Medien eine grundlegende Bedeutung. Sie sind mit ihren Chancen und Risiken allgegenwärtig und infolgedessen auch in den Methoden der Sozialen Arbeit zu berücksichtigen. Zudem sind Computer und Internet unverzichtbar, um in einer mediatisierten Gesellschaft die Mitarbeit und Bereitschaft von Jugendlichen im Sinne des Ko-Produzentenstatus (Krauß 2008: 590, Galuske 2009: 45ff) zu erreichen. Mithilfe von Medien kann an den Stärken der Jugendlichen angesetzt (z.B. technisch-instrumentelle Kompetenzen) und zugleich können die im Jugendalter relevanten Handlungsaufgaben/Entwicklungsaspekte wie z.B. die Identitätsbildung bearbeitet werden. Diese mediengestützten Methoden sind neben den klassischen Ansätzen in die Ausbildung zu integrieren und können damit zu einer weiteren Professionalisierung der Sozialen Arbeit (Erhardt 2010: 18, Galuske 2011: 931) im Spannungsfeld zwischen Hilfe und Kontrolle beitragen.

Die im Rahmen dieses Forschungsprojektes entwickelten mediengestützten Methoden schließen an die ‚aufsuchende Arbeit‘ und an ‚Peer Education‘ an und greifen Teilelemente auf. Daher werden diese beiden Ansätze im Folgenden verdichtet dargestellt.

4.4.1 Aufsuchende Arbeit

Im Fachdiskurs hat sich keine eindeutige Bezeichnung zur Beschreibung dieser Methode der Sozialen Arbeit durchsetzen können, was möglicherweise mit dem Fehlen eines fachlichen Profils (Steffan 2008: 940) und dem Versäumnis einer Theorieentwicklung (Galuske 2009: 275) zusammenhängen kann. So werden Streetwork, Straßensozialarbeit, mobile Jugendarbeit, hinausreichende Jugendarbeit, aufsuchende Jugend- und Sozialarbeit verwendet (Becker/Simon 1995, Krafeld 2004: 15, Steffan 2008: 940), um das Vorgehen zu beschreiben, wenn sich eine soziale Fachkraft in die Lebenswelt einer Zielgruppe begibt (Gref 1995: 13, Krafeld 2004: 16).

Mir erscheint die Bezeichnung ‚aufsuchende Arbeit‘ als alle Ansätze zusammenfassender Oberbegriff sinnvoll, da hier die beiden grundlegenden Prinzipien, das Aufsuchen und die Lebensweltorientierung, zum Ausdruck kommen. ‚Streetwork‘ bzw. das deutsche Pendant ‚Straßensozialarbeit‘ richtet sich mit

Wohnungslosen, Fußballfans, Drogenabhängigen, Prostituierten u.v.a.m. (Galuske 2009: 270, Erhardt 2010: 140) zwar an eine größere Zielgruppe als es z.B. eine auf Heranwachsende konzentrierte mobile Jugendarbeit tut. Doch findet – der Definition von Kurt Gref folgend (Gref 1995: 13) – Streetwork nicht nur auf der Straße, sondern auch in Einkaufszentren, Kneipen, Diskotheken, Spielhallen und auch in Wohnungen statt. Infolge des Handlungsortes – und hier stimme ich Siegfried Keppeler und Walter Specht zu (Keppeler/Specht 2011: 961) – ist Streetwork als Oberbegriff ungeeignet. Alle Begriffe, die ‚Jugend‘ enthalten, begrenzen meines Erachtens aber die Zielgruppe zu stark, um sie als Sammelbezeichnung in Betracht zu ziehen. Daher verwende ich in der vorliegenden Studie ‚aufsuchende Arbeit‘ als Sammelbegriff. ‚Streetwork‘ wird herangezogen, wenn die ‚aufsuchende Arbeit‘ eine über die heranwachsende Generation hinausgehende Zielgruppe betrifft, die vielmehr im Kontext der Sozialarbeit steht (z.B. Spritzenaustausch, Schlafunterkunft). Unter mobiler Jugendarbeit verstehe ich das Aufsuchen von Jugendlichen im Sinne eines die institutionelle Jugendarbeit ergänzenden wie auch eigenständigen Formates der Jugendarbeit.

Die ‚aufsuchende Arbeit‘ wurde aus der angloamerikanischen Fachdiskussion aufgenommen und in Deutschland gegen Ende der 1960er-Jahre weiterentwickelt – im Stuttgarter Raum vor allem zur ‚Mobilen Jugendarbeit‘⁴⁴ (Steffan 2007a: 658, Galuske 2009: 269, Keppeler/Specht 2011: 959ff). Mithilfe der aufsuchenden Arbeit sollten Zielgruppen angesprochen werden, die von Institutionen der Sozialen Arbeit und deren klassischen Methoden nicht erreicht wurden bzw. diese aufgrund von „Schwellenängsten“ mieden (Gref 1995: 13ff, Steffan 2008: 940, Erhardt 2010: 138). Zur Überwindung dieser Ängste suchten soziale Fachkräfte die AdressatInnen in ihrer Lebenswelt auf und boten ihnen vor Ort Unterstützung an (Erhardt 2010: 138). Auf diese Weise ergänzte die aufsuchende Arbeit die soziale Einzelfallhilfe, die soziale Gruppenarbeit und die Gemeinwesenarbeit bzw. verband die verschiedenen Methoden im Verständnis eines ganzheitlichen Handelns der Sozialen Arbeit (ebd.).

Abgesehen von einem ganzheitlichen, niedrigschwelligen und lebensweltnahen Handeln lässt sich aufsuchende Arbeit durch weitere Merkmale charakterisieren (Steffan 2008: 941, Gref 1995: 13ff).

Werner Steffan wie auch Siegfried Keppeler und Walter Specht unterscheiden zwischen zwei Konzepten (Steffan 2007b: 948, Keppeler/Specht 2011: 961). Das Konzept mit Milieubezug richtet sich bspw. an Prostituierte, Drogenabhängige oder Fußballfans und umfasst nach Siegfried Keppeler und Walter Specht eher „*einzelfall- oder szenebezogene*“ Hilfen (Keppeler/Specht 2011: 961). Das sozialraumbezogene

⁴⁴ Die Großschreibung des Begriffs ‚Mobile‘ verweist in der vorliegenden Arbeit auf die konzeptionelle Erweiterung und praxisorientierte Ausdifferenzierung des Gründungsvater der ‚Mobilen Jugendarbeit‘ Walter Specht. Wird ‚mobil‘ kleingeschrieben, beziehe ich mich im Unterschied zu institutionsgebundenen Angeboten allgemein auf das Aufsuchen Jugendlicher in ihrer Lebenswelt.

Konzept beinhaltet dagegen eher am Gemeinwesen orientierte Unterstützung, die im Sinne der oben genannten Methodenintegration auch soziale Einzelfallhilfe und Gruppenarbeit einschließt (Keppeler/Specht 2011: 961ff). Zur Anwendung kommt das sozialraumbezogene Konzept vor allem in der Mobilen Jugendarbeit⁴⁵, um Kontakt zu Jugendlichen aus dem Stadtteil herzustellen und weitere Hilfsprozesse einzuleiten (ebd.)

Die für die aufsuchende Arbeit essenzielle Kontaktaufnahme erfolgt nach Wolfgang Miltner (1982: 117f) ‚defensiv‘, ‚indirekt‘ oder ‚offensiv‘. Im Rahmen einer ‚defensiven‘ Kontaktaufnahme ist die soziale Fachkraft in der Lebenswelt der Zielgruppe anwesend und stellt Voraussetzungen her, die das Ansprechen erleichtern (z.B. sich auffällig an einem Ort präsentieren, nicht verstecken). Bei der ‚indirekten‘ Kontaktaufnahme findet der Zugang über eine Schlüsselperson, z.B. ein Gruppenmitglied, statt. Die ‚offensive‘ Kontaktform wird als direktes Zugehen auf eine Person oder eine Gruppe verstanden. Bei dieser Form stellt sich z.B. die Fachkraft vor, berichtet von der Einrichtung oder dem Hilfsangebot.

Wie bereits angedeutet konzentriert sich die aufsuchende Arbeit auf sozial benachteiligte Zielgruppen (Gref 1995: 14), die in ihrer Lebenswelt aufgesucht werden. Dieses „Eintauchen“ in das alltägliche Leben, das auch in dem Begriff „*Geb-Struktur*“ zum Ausdruck kommt (Erhardt 2010: 138), erfordert ein anderes, ein sensibles Vorgehen der Fachkräfte (Gref 1995: 17). Im Unterschied zu einrichtungsgebundenen Hilfsangeboten gibt die soziale Fachkraft den Macht- und Dominanzbereich ihrer Einrichtung auf und nimmt den Status eines Besuchers in den „Räumen“ der jeweiligen Zielgruppe an. In diesen „Räumen“ kontrollieren die AdressatInnen den Hilfeprozess und entscheiden über dessen Inhalt und zeitlichen Verlauf (Erhardt 2010: 140). Der Hilfeprozess ist zudem geprägt von spontanem, unmittelbarem und situativem Handeln, das der meist vertrauten Arbeitsweise, einem planbaren Vorgehen, entgegensteht. (Gref 1995: 17).

Entscheidend ist für die aufsuchende Arbeit darüber hinaus die Ressourcenstärkung (Erhardt 2010: 141). Bei der Alltags- und Lebensbewältigung sind die AdressatInnen nicht im Sinne eines Defizitansatzes auf einen Aspekt, z.B. Drogenkonsum, zu reduzieren, sondern als Gesamtperson wahrzunehmen (Gref 1995: 16). Im Zusammenhang einer ganzheitlichen Wahrnehmung steht auch das vernetzte Denken in der Sozialen Arbeit (Erhardt 2010: 141). So werden im Rahmen der

⁴⁵ Als Reaktion auf delinquente Jugendcliquen und Streetgangs und der damit verbundenen steigenden Jugendkriminalität bildete sich in den USA Ende der 1920er-Jahre die Arbeitsform „*Street-Gang-Work*“ und „*Street-Corner-Work*“ heraus (Steffan 2008: 940, Specht 1979: 36ff). Vergleichbare Motive, Urbanisierung und Jugendliche, die von der Öffentlichkeit als störend wahrgenommen wurden, waren in den 1960er-Jahren Anlass für die Entstehung ‚Mobiler Jugendarbeit‘ in Stuttgart (Specht 1987: 24ff). Im Kontext des Diskurses um die Offene Jugendarbeit in den 1970er-Jahren etablierte sich Mobile Jugendarbeit als Ergänzung institutionsgebundener Angebote in Baden-Württemberg (Keppeler/Specht 2011: 960). Mit der Akzentuierung Mobiler Jugendarbeit im Achten Jugendbericht der Bundesregierung verbreitete sich der Ansatz bundesweit (ebd., Galuske 2009: 269).

aufsuchenden Arbeit neben der Verknüpfung unterschiedlicher Methoden auch Institutionen und deren Hilfsangebote miteinander vernetzt (Gref 1995: 16).

Als problematisch werden in der Fachdiskussion der vorübergehende Status aufsuchender Jugendarbeit und das sogenannte ‚Zeugnisverweigerungsrecht‘ eingeschätzt (Gref 1995: 14f, Steffan 2008: 941, Galuske 2009: 273f). Die Kommunalpolitik betrachtet den Ansatz ‚aufsuchende Arbeit‘ weniger ergänzend, sondern vielmehr als zeitlich befristete oder ‚Offene Jugendarbeit‘ ersetzende Methode (Gref 1995: 14f, Galuske 2009: 273f). Oft wird aufsuchende Arbeit aufgrund von öffentlichen Beschwerden über lärmende Jugendliche oder Drogenkonsumenten eingerichtet. Sind die Treffpunkte aufgelöst oder die Heranwachsenden und Drogenkonsumenten weitergezogen, hat sich aufsuchende Arbeit zu legitimieren und um ein Fortbestehen sowie um Fördermittel zu bemühen (ebd.).

Soziale Fachkräfte erfahren im Rahmen der aufsuchenden Tätigkeit von Straftaten. Da sie im Gegensatz z.B. zu Seelsorgern oder Journalisten das „*Recht zur strafprozessualen Zeugnisverweigerung*“ (Steffan 2008: 941) nur selten und mit Einschränkung erhalten, kann das Misstrauen der AdressatInnen den Hilfeprozess hemmen. Aufgrund dessen fordern Praktiker, das ‚Zeugnisverweigerungsrecht‘ auch auf Fachkräfte der aufsuchenden Arbeit auszuweiten. Michael Galuske (2009: 273f) verweist in diesem Kontext auf das ohnehin in der Sozialen Arbeit bestehende ‚doppelte Mandat‘ (Kap. 4.4: 105) und fordert zum Diskurs über weitere Lösungsmöglichkeiten auf.

Abgesehen von diesen beiden Herausforderung halte ich eine Auseinandersetzung über den Einsatz von Medien in der ‚aufsuchenden Arbeit‘ für notwendig. Zu den Aufenthaltsorten Jugendlicher gehören heute auch soziale Netzwerke im Internet wie ‚Facebook‘. Da Heranwachsende in diesen sozialen Netzwerken täglich mehrere Stunden anzutreffen sind, entfaltete Christiane Bollig (2009) in ihrer Diplomarbeit den Begriff ‚virtuell-aufsuchende Jugendarbeit‘⁴⁶. Mithilfe der ‚virtuell-aufsuchenden Jugendarbeit‘ werden neue Kontakte zu Jugendlichen aufgebaut und bestehende Kontakte vertieft. Das Gangway-Team Marzahn⁴⁷ um Tilmann Pritzens und Uwe Heide entwickelte diesen Ansatz weiter und führten ein Modellprojekt durch, das sie mit „*webwork*“ beschreiben (Pritzens 2011: 29ff). In sozialen Netzwerken als Sozialarbeiter angemeldet bieten sie jungen Menschen sozialpädagogische Hilfen nach § 13 SGB VIII an und leisten neben Face-to-Face-Kontakten auch mithilfe des Web 2.0 Unterstützung bei schulischer und beruflicher Ausbildung, Eingliederung in die Arbeitswelt sowie sozialer Integration. Darüber hinaus sind sie während ihrer

⁴⁶ Dieser Begriff wird meines Erachtens auch einer mobilen Jugendarbeit gerecht, im Gegensatz zu der von Siegfried Keppeler und Walter Specht angeführten und zugleich kritisierten – da „*dem Gegenstand nicht angemessen*“ (Keppeler/Specht 2011: 962) – „*Internet-Streetwork*“.

⁴⁷ Das Team Marzahn gehört zu dem Verein ‚Gangway e.V. – Streetwork/Straßensozialarbeit in Berlin‘.

Arbeit auf der Straße im Stadtteil über Smartphones in sozialen Netzwerken eingeloggt, um für ihre AdressatInnen erreichbar zu sein und umgehend agieren zu können.

Die ‚virtuell-aufsuchende Jugendarbeit‘ und deren Weiterentwicklung stellt meiner Auffassung nach eine Möglichkeit dar, die ‚aufsuchende Arbeit‘ zu aktualisieren. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit werden weitere Möglichkeiten detailliert aufgezeigt (Kap. 8.1.2: 360ff).

4.4.2 Peer Education

Von dem altfranzösischen Begriff „*per*“, später „*pai*“ stammend (Naudascher 2003: 119), werden unter ‚Peer‘ nicht nur „*Gleichaltrige*“, sondern auch ‚Ebenbürtige‘ oder ‚Gleichgestellte‘ verstanden. Das Lernen von Gleichgesinnten oder Gleichaltrigen ist kein neuer Ansatz der 1990er-Jahre, seine Wurzeln reichen bis in das erste Jahrhundert zurück (Kleiber et al. 1998: 2). In Deutschland griff die Wandervogel-Bewegung (1901–1933) mit der Organisation von Naturfreizeiten durch Heranwachsende sogenannte ‚Peer Involvement‘-Programme auf (Appel 2001: 17, Erhardt 2010: 119).

Der Oberbegriff ‚Peer Involvement‘ ist im Gegensatz zu der Unterform ‚Peer Education‘ weniger verbreitet. Kleiber et al. (1998: 4) unterscheiden drei Formen des Einbezugs von Gleichgestellten in einem Lernprozess: ‚Peer Counseling‘, ‚Peer Education‘ und ‚Peer-Projekte‘. Elke Appel (2001: 19) erweitert um das ‚Peer Tutoring‘ und Mandy Kästner (2003: 52ff) ergänzt mit ‚Peer-Mediation‘. Zur begrifflichen Präzisierung bedarf es der Erklärung folgender Peer-Involvement-Formen:

‚Peer Tutoring‘ bezeichnet die Wissensvermittlung bspw. von erfahreneren Schülern oder Studenten an mit dem Lernstoff weniger vertraute Peers.

‚Peer Counseling‘ hat sich aus dem ‚Peer Tutoring‘ entwickelt und ist in England und den USA seit den 1970er-Jahren bekannt (Kleiber et al. 1998: 4, Appel 2001: 20). Darunter ist Unterstützung und Beratung bei persönlichen und sozialen Problemen durch Peers, die auf vergleichbare Erfahrungen zurückgreifen können, zu verstehen (Kleiber et al. 1998: 4, Appel 2001: 20).

Bei der ‚Peer-Mediation‘ geht es um das Bearbeiten eines Konfliktes bzw. um das Schlichten eines Streites (Kästner 2003: 54f).

‚Peer Education‘ ist die in Deutschland bekannteste Peer-Involvement-Form und wird wie bereits angedeutet meist als übergeordneter Begriff verwendet (Kleiber et al. 1998: 4, Appel 2001: 21, Kästner 2003: 52). Seit Anfang der 1990er-Jahre informieren zuvor qualifizierte Gruppen – vorwiegend Jugendliche – über Themen aus dem Gesundheitsbereich (z.B. Ernährung) oder zur Prävention (z.B. Alkohol- und Drogenkonsum) (ebd.). Abgesehen von dem Wissenswachstum zielt ‚Peer Education‘ auf eine Einstellungs- und Verhaltensänderung (Kleiber et al. 1998: 4).

Für diesen Peer-Involvement-Ansatz liegen zwei Formen vor (Shiner 1999, zit. nach Appel 2001: 22). Im Rahmen von ‚peer delivery‘ wird die an der Qualifizierung teilnehmende Gruppe auf die Durchführung von Präsentationen vorbereitet (ebd.), um Wissen über ein bestimmtes Thema weiterzugeben. Im Mittelpunkt von ‚peer development‘ steht dagegen die zu qualifizierende Gruppe, die sich eher aus strukturell Benachteiligten zusammensetzt. Infolgedessen ist diese Peer-Education-Form ausgerichtet auf Identitätsbildung und Ressourcenstärkung (ebd.).

‚Peer-Projekte‘ können sich aus ‚Peer Education‘-Programmen entwickeln und gelten als aktions- und handlungsorientiert (Kleiber et al. 1998: 4). In der Regel sind ‚Peer-Projekte‘ zeitlich begrenzt, umfassen also einen überschaubaren Zeitraum.

Charakteristisch für alle Peer-Aktivitäten ist die Einbeziehung Gleichgesinnter zur Intervention und zur Weitergabe bestimmter Inhalte (Kleiber et al. 1998: 5, Appel 2001: 19). Grundlegend ist hierbei das ‚Empowerment-Konzept‘ (Kleiber et al. 1998: 7, Appel 2001:23), mit dessen Hilfe die eigenen Ressourcen (wieder)entdeckt und Selbstbestimmung erreicht werden sollen (Herriger 2006: 13ff). Um eigene Stärken zu erkennen und Autonomie zu erlangen, nennt Norbert Herriger als eine Unterstützungsform der psychosozialen Praxis auch soziale Netzwerke wie Familie, Freundschaft und Nachbarschaft (Herriger 2007: 251). Durch die Vernetzung der Einzelnen und deren Stärken können soziale Probleme und der Lebensalltag bewältigt sowie gemeinsame Anliegen erreicht werden (ebd.).

Peer Education in der Praxis – ein exemplarischer Ablauf

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurde das medienpädagogische Angebot ‚Web 2.0 Guides‘ (Kap 7.5: 298) als Peer-Education-Projekt⁴⁸ konzipiert, das auf folgenden Erfahrungswerten und Rahmenbedingungen basiert.

In Deutschland wird der Peer-Education-Ansatz⁴⁹ vor allem in der Gesundheitsförderung und der Prävention angewandt (Kleiber et al. 1998, Appel 2001, Backes/Schönbach 2002).⁵⁰ Die Inhalte und die Zeitdauer der Qualifizierung zu einem Peer Educator⁵¹ ist projektabhängig, es sind jedoch mindestens 20 Stunden

⁴⁸ Ich verknüpfe die beiden Peer-Involvement-Formen ‚Peer Education‘ und ‚Peer-Projekt‘, da das medienpädagogische Angebot aus beiden Formen bestand. Zunächst wurden 16 Schülerinnen und Schüler, angelehnt an den Peer-Education-Ansatz, qualifiziert. Anschließend fand mit der Ausstellung ‚Web 2.0 kommt‘, die die Peers selbst entwickelt hatten, in der eigenen Schule und in anderen Schulen ‚Peer-Projekte‘ statt. Das heißt, die zu Peer Educatoren ausgebildeten Jugendlichen waren dem Peer-Education-Ansatz entsprechend auch nach der Qualifizierung noch aktiv.

⁴⁹ Die Autoren unterscheiden nicht stringent zwischen Peer-Involvement-Ansätzen, infolgedessen verwende ich die von den Autoren genutzten Begrifflichkeiten.

⁵⁰ In der Publikation von Martin Nörber (2003) werden zwar auch Praxisbeispiele, z.B. aus dem Themenfeld Umwelt, Informationstechnologie und Konfliktlösung, angeführt, jedoch überwiegen auch hier Gesundheit und Prävention.

⁵¹ Martin Nörber (2003: 85) unterscheidet zwischen Engagierten (die qualifizierten Jugendlichen) und Zielgruppe (die Jugendlichen, die das Peer-Angebot wahrnehmen). Ich bezeichne dagegen die Heranwachsenden, die ein Peer-Education-Projekt durchführen, als Peer Educatoren.

einzuplanen (Pforr/Kleiber 1998, zit. nach Appel 2001: 22). In einer Gruppengröße von etwa 10 Jugendlichen (ebd.) werden unterschiedliche Phasen durchlaufen.

Mit der Einstiegsphase soll die Gruppenfindung und der Gruppenzusammenhalt zukünftiger Peer Educatoren gefördert werden (Appel 2001: 22f, Backes/Schönbach: 18f). Anschließend erfolgt die Wissensaneignung über das entsprechende Thema (z.B. Datentransparenz in sozialen Netzwerken). Neben dem reinen Wissenserwerb eignen sich die Peer Educatoren auch weitere Kompetenzen wie die Kommunikationsfähigkeit an (Appel 2001: 23, Nörber 2003: 83). Nach dem Wissens- und Kompetenzerwerb werden die Peer-Aktivitäten vorbereitet (Backes/Schönbach: 18f), z.B. eine Ausstellung über das Web 2.0, soziale Netzwerke und deren Herausforderungen.

Mit der Fertigstellung der Ausstellung ist zwar die Qualifizierung der Jugendlichen beendet, die ihr Wissen weitergeben, doch beginnt nun erst die eigentliche Peer Education. Die Peer Educatoren gehen bspw. in Schulen oder Jugendhäuser und führen Gleichgesinnte z.B. durch eine Ausstellung zum Thema Möglichkeiten und Grenzen des Web 2.0 sowie Cybermobbing. Während der einzelnen Ausstellungsstationen kommen die Peer Educatoren mit der Zielgruppe des Peer-Education-Angebotes ins Gespräch und vermitteln Wissen. Zugleich geben sie Impulse, z.B. Passwörter und das eigene Verhalten in sozialen Netzwerken zu überdenken.

Nach der Peer-Education-Veranstaltung ist eine Reflexion sinnvoll. Elke Appel spricht in diesem Kontext von „*kleinen Supervisionsgruppen, die von Erwachsenen geleitet werden und die sich regelmäßig treffen*“ (Appel 2001: 23). Ich denke, dass die Anzahl und Intensität eines Reflexionstreffens von dem Peer-Involvement-Angebot abhängig ist. Führen die Peer Educatoren, die zusätzlich noch im Jugendalter sind, zeitlich begrenzte Peer-Projekte durch, kann die Reflexion unmittelbar erfolgen. Entscheidend für eine längerfristige Arbeit mit Peer Educatoren sind meiner Meinung nach gruppenfördernde Aktivitäten, gemeinsame Erlebnisse wie z.B. das Klettern in einem Hochseilgarten.

Zur theoretischen Begründung von Peer Involvement mit Jugendlichen werden vor allem Ansätze der Entwicklungspsychologie und der Lerntheorie herangezogen (Kleiber et al. 1998: 5ff, Appel 2001: 34ff).

In der Entwicklung von Jugendlichen kommt den Peers aufgrund der Enttraditionalisierung von Instanzen im Kontext des Individualisierungs- sowie Pluralisierungsprozesses (Kap. 4.1.2: 43f) eine bedeutungsvolle Rolle zu. Daher werden Peers in der Sozialisation neben der Familie und der Verwandtschaft zu den primären Sozialisationsinstanzen gezählt (Hurrelmann 2006: 33, Oswald 2008: 321). Die Peergroup, darunter wird eine Gruppe von Gleichgesinnten verstanden (Oswald 2008: 321), bietet die Möglichkeit der Orientierung, der Identitätsbildung und des sozialen Lernens (Fendt 2005: 305, Hurrelmann 2006: 133f) – darin sind sich Kritiker

wie Befürworter von Peer-Wirkungen einig. Der Einfluss von Gleichgestellten kann – und hier unterscheiden sich Bewertungen und Studien – zu abweichendem Verhalten führen, aber auch zur unterstützenden Funktion werden (Fendt 2005: 305, Oerter/Dreher 2008: 321, Oswald 2008: 325). Als Beispiele für negativen Peer-Einfluss nennt Hans Oswald (2008: 325) exzessiven Alkoholkonsum, Gewalt oder Schule schwänzen. Dagegen wird die Unterstützung der Peers bei der Verselbstständigung gegenüber ihren Eltern als positiv beurteilt (Hurrelmann 2006: 126, Oerter/Dreher 2008: 321). Ralf Oerter und Eva Dreher sehen darüber hinaus weitere stützende Ressourcen der Peergroup (Oerter/Dreher 2008: 321): die stabilisierende Wirkung und „*emotionale Geborgenheit*“ bei (Lebens-)Krisen angesichts körperlicher Veränderungen und „*einsetzender Selbstreflexion*“ sowie den „*sozialen Freiraum*“ für Probehandeln. Zudem weisen sie auf einen Jugendsprachstil hin (Oerter/Dreher 2008: 325), der meiner Meinung nach der Abgrenzung zur Erwachsenengeneration dient und zugleich Ausdruck für eine gleichberechtigte Kommunikation ist, d.h., zwischen den Kommunikationspartnern besteht keine Hierarchie, die z.B. durch gehobene Sprache deutlich wird.

Unter Einbeziehung der Theorien von Piaget, Sullivan und Younisse bewertet Helmut Fendt (2005: 306) „*Normen der Gegenseitigkeit*“ sowie den Abgleich bzw. das Aushandeln von Meinungen und Sichtweisen als wertvoll für die Entwicklung Jugendlicher. Des Weiteren können die insbesondere im Jugendalter wichtigen Bedürfnisse der Zugehörigkeit und Akzeptanz in der Peergroup erfahren werden (ebd.).

Als theoretische Fundierung für Peer Involvement wird außerdem die sozial-kognitive Lerntheorie von Bandura angeführt (Kleiber et al. 1998: 5f, Appel 2001: 57ff). Danach wird Verhalten vor allem anhand von Vorbildern erlernt, jedoch nur unter bestimmten Bedingungen. So beeinflussen nach Dieter Kleiber et al. (1998: 6) Kategorien wie „*Status, Prestige, besondere[] Fähigkeiten, Alter [und] Geschlecht*“ (ebd.) das Modelllernen. Wichtig ist ferner das „*Verhältnis [zwischen] BeobachterIn und Modell*“. Dazu gehören weitere Faktoren wie der „*Grad der Abhängigkeit, Sympathie [und] wahrgenommene Ähnlichkeit*“ (ebd.). Das Modelllernen ist außerdem abhängig von „*Aufmerksamkeit, Motivation, Übung, Fähigkeiten zur Wahrnehmung, zur Verarbeitung, zum Behalten, zum Nachvollzug und Persönlichkeitsmerkmalen der*“ BeobachterInnen (ebd.).

Ergänzend zu diesen theoretischen Begründungen von Peer Involvement ist meines Erachtens der „*Doing peer-group*“-Ansatz von Axel Schmidt (2004) zu erwähnen. Danach ist der kommunikative Austausch zentral für die Konstituierung von Gleichaltrigengruppen (Schmidt 2004: 365). Auf kommunikativen Routinen basierend (z.B. Spott über Gruppenmitglieder zur Hierarchisierung, Schmidt 2004: 211) bearbeitet die Gruppe implizit Bewertungsmaßstäbe, „*Normen, Hierarchien, Grenzen und Selbstbilder*“ (Schmidt 2004: 365). Im kommunikativen Miteinander können zugleich Auseinandersetzungen mit der eigenen Identität stattfinden und der

Gruppenzusammenhalt kann gefördert werden (Schmidt 2004: 367). Des Weiteren kann im kommunikativen Austausch dem im Jugendalter bedeutsamen Bedürfnis nach Spaß, Unterhaltung und Selbstdarstellung nachgegangen werden (ebd.).

Peer-Involvement-Ansätze sind meiner Auffassung nach für die Jugendarbeit aufgrund der von Helmut Fendt (2005) und Klaus Hurrelmann (2006) angeführten Persönlichkeitsentwicklung und der Orientierungsfunktion bedeutsam.

Identitätsbildung erfolgt im Sinne des Empowerment-Konzepts von Norbert Herriger (2006) auf der Ebene der Peer Educatoren. Sie präsentieren Gleichgesinnten ihr in einer Ausbildung erworbenes Wissen (z.B. ein sicheres Passwort) und ihre Kompetenzen (Kommunikationsfähigkeit u.a.). Die herausgehobene Rolle der Peer Educatoren und damit verbunden das Reden vor einer Gruppe, noch dazu der Peergroup, wirkt sich auf das Selbstbewusstsein aus. Die Peer Educatoren erleben sich selbst als kompetent, erfahren Selbstwirksamkeit, was zu einer Stärkung des Selbstbewusstseins führen kann.

Bei Peer Involvement ist außerdem die Kommunikationsart der Heranwachsenden entscheidend, die – Ralf Oerter und Eva Dreher (2008) entsprechend – einen eigenen Sprachstil aufweist. In Alltagssprache sowie im -verständnis, ohne die Verwendung von Fachbegriffen, wozu Erwachsene neigen, vermitteln Peer Educatoren Wissen und zeigen Einstellungs- und Verhaltensmöglichkeiten auf. Diese Kommunikation „auf Augenhöhe“ kann – die von Dieter Kleiber et al. (1998) genannten Bedingungen einbeziehend – eher zu einer Auseinandersetzung mit dem eigenen Verhalten führen als das hierarchisch strukturierte Gespräch mit Erwachsenen.

Zudem findet bei den verschiedenen Formen von Peer Involvement soziales Lernen statt. Sowohl Peer Educatoren als auch die Zielgruppe z.B. eines Peer-Projektes lernen Verhaltensmöglichkeiten kennen. So zeigen z.B. Peer Educatoren Handlungsmöglichkeiten auf wie das Ansprechen einer Vertrauensperson im Fall von Cybermobbing.

Die Möglichkeit der Orientierung im Rahmen von Peer Involvement ist ferner gegeben, wenn im kommunikativen Austausch Meinungen und Sichtweisen verglichen werden, Prozesse der Vergewisserung stattfinden – was Helmut Fendt (2005) als wichtig für die Entwicklung Heranwachsender erachtet.

Neben der Bestätigung bzw. Korrektur eigener Meinungen und Positionen besteht in Peer-Projekten die Möglichkeit zum Erproben bestimmter Verhaltensweisen. Entwerfen die qualifizierten Jugendlichen z.B. ein Rollenspiel als Peer-Aktivität, können sich die Jugendlichen in eine andere Rolle versetzen und die Reaktionen der Peergroup auf das gespielte Verhalten überprüfen. Zusätzlich zu der ohnehin schon stützenden Funktion der Peergroup als sozialer Freiraum für Probehandeln (Oerter/Dreher 2008: 321) bieten diese Rollenspiele eine weitere, „pädagogisch initiierte“ Überprüfung des Sozialverhaltens.

Des Weiteren eröffnen alle Formen des Peer Involvements Orientierung für das Aufwachsen in einer mediatisierten Gesellschaft. Eltern können diese Orientierungsfunktion nicht mehr vollständig wahrnehmen, da sie zum einen im Jugendalter an Einfluss auf ihre Kinder verlieren (Hurrelmann 2006: 32, Oswald 2008: 321). Zum anderen sind sie überwiegend nicht mit dem Computer und Internet aufgewachsen und können infolgedessen die Bedeutung der Medien für die heutige Jugendgeneration kaum nachvollziehen (z.B. Erfahrungen von Ausgrenzung, wenn Jugendliche nicht in sozialen Netzwerken angemeldet sind).

Sind Peer-Formen eher spielerisch angelegt z.B. als Talkshow, können die Bedürfnisse der Jugendlichen nach Spaß und Unterhaltung bedient werden. Zugleich können in Kommunikationsprozessen dieser Art auch – wie Axel Schmidt (2004) in seinem „*Doing peer-group*“-Ansatz darlegt – latent Normen und Werte einer Peergroup ausgehandelt werden.

Dieses Kapitel hat verdeutlicht, dass Methoden in der Sozialen Arbeit im Allgemeinen und insbesondere in dem Handlungsfeld der Jugendarbeit gesellschaftlichen Entwicklungen unterliegen. Zudem – so wurde mit den Methoden der aufsuchenden Arbeit und des Peer Involvements aufgezeigt – prägt das Lebensweltkonzept und damit verbunden die Orientierung an den AdressatInnen sowie an deren Ressourcen die Soziale Arbeit. Da Jugendliche in einer mediatisierten Gesellschaft aufwachsen, Medien ihren Lebensalltag bestimmen, erscheint mir sinnvoll, Medien in das Methodenrepertoire aufzunehmen. Der Methodendefinition von Angelika Erhardt folgend (Kap. 4.4: 103) können mithilfe mediengestützter Methoden vor allem in der Jugendarbeit Heranwachsende erreicht werden, die zuvor Angebote nicht wahrnahmen. Zugleich kann das Ziel der Jugendarbeit, die Bearbeitung von im Jugendalter wichtigen Handlungsaufgaben, erreicht werden. Die detaillierte Darstellung medialer Methoden in der Jugendarbeit erfolgt im Rahmen der Projektportraits (Kap. 7: 169ff) und in dem Kapitel ‚Übergreifende Darstellung und Diskussion der zentralen Befunde‘ (Kap. 8.1: 355ff). Da Methoden mit Medien auch Konsequenzen für soziale Fachkräfte und deren Ausbildung bzw. Qualifizierung haben, widme ich mich im folgenden Kapitel dem professionellen Handeln.

4.5 Professionelles Handeln

Der Diskurs in der Sozialen Arbeit um Profession, Professionalisierung und Professionalität zeichnet sich durch kontroverse und vielfältige Positionen aus, die der grundlegenden Fragestellung nachgehen, „*ob Soziale Arbeit ein Beruf [...] oder [...] eine Profession ist*“ (Staub-Bernasconi 2013: 24). Dabei werden „*Personen, Interaktionen, Organisationen, Arbeitsfelder, Berufsgruppen und Berufssystemen im Zusammenhang mit handlungsfeldspezifischen, sozialpolitischen und gesellschaftlichen Bedingungen*“ (Cloos 2008a: 13) je nach Ansatz unterschiedlich in den Blick genommen. Auch wenn Bernd Dewe und Hans-Uwe Otto (2012: 209) konstatieren, dass die „*Klassifizierung typischer Handlungsverrichtungen [... das] Professionswissen einem uferlosen Empirismus ausliefert*“, erachte ich angesichts des Metaprozesses der Mediatisierung (Krotz 2007: 37ff) eine Auseinandersetzung mit Kriterien für ein professionelles Handeln für sinnvoll – auch um die aktuellen Herausforderungen für die Ausbildung sowie Qualifizierung sozialer Fachkräfte aufzuzeigen. Daher wird im Folgenden kurz auf die Professionalisierungsdiskussion eingegangen, Maja Heiners (Heiner 2012a) Handlungskompetenzmodell für die Soziale Arbeit vorgestellt und weitere für das professionelle Handeln in der Kinder- und Jugendarbeit relevante Studien zusammenfasst.

Eine akademische Ausbildung (Heiner 2010: 162ff), systematisierte und autonome Wissensbestände (von Spiegel 2013: 37), die Kontrolle professioneller Standards durch Staat und Institutionen der „*wissenschaftlichen Fachkultur [sowie] berufsständische Normen und Organisationsformen*“, Weisungsfreiheit, ethische Maximen (Müller 2012: 958) und ein geregeltes Einkommen (Heiner 2010: 168) werden als klassische Attribute von Professionen betrachtet. Infolge z.B. des Einflusses der Bezugswissenschaften oder der auf „*sechs oder sieben Semester*“ reduzierten Bachelorstudiengänge sowie der spezialisierten und einzigartigen Masterstudiengänge (Staub-Bernasconi 2013: 30) wird Soziale Arbeit diesen engen Kriterien traditioneller Professionen nicht gerecht. Daher ist ihr ein „*Projekt- bzw. Entwicklungscharakter*“ (Cloos 2008a: 15) immanent und Begriffe wie Halb-, Semi- oder „*bescheidene Profession*“ (Schütze 1992: 132) werden herangezogen. Wird indessen unter Professionalität das Befassen, Reflektieren und das Hinweisen auf soziale Fragen und Probleme in einem komplexen Beziehungssystem (AdressatInnen, Professionelle, Gesellschaft) verstanden (Heiner 2010: 168, May 2010: 95, Dewe/Otto 2012: 197), ist Soziale Arbeit eine Profession im Sinne eines weiter gefassten Professionsverständnisses. Um soziale Fragen und Probleme reflektieren und bearbeiten zu können sowie auf sie aufmerksam zu machen, ist spezifisches ‚Wissen und Können‘ notwendig (Heiner 2012a: 619ff, Müller 2012: 966, Dewe/Otto 2012: 206ff, von Spiegel 2013: 82ff). Im Unterschied zu Roland Becker-Lenz et al. (2012: 10ff) differenziere ich nicht zwischen ‚Wissen‘, ‚Kompetenzen‘, ‚Habitus‘ und ‚Identität‘, da diese vier

Komponenten meines Erachtens im ‚Wissen und Können‘ enthalten sind. Wissen umfasst – wie Roland Becker-Lenz et al. später selbst ausführen (ebd.: 10f) – auch Handlungswissen. Ebenso argumentieren Bernd Dewe und Hans-Uwe Otto und zeigen im Rahmen ihrer *„reflexiven Theorie der Professionalität“* (Dewe/Otto 2011: 1143), dass *„Professionswissen [...] nicht unmittelbar vom Wissenschaftswissen abgeleitet[]“* werden kann (Dewe/Otto 2012: 210). Vielmehr ist *„ein diskursives Wissen [... notwendig], das nicht nur wissenschaftlich, sondern immer auch sozialkulturell und lebenspraktisch rückzubinden ist an die situativen Bedingungen der sozialen Handlungsvollzüge und Handlungsprobleme“* (Dewe/Otto 2012: 197). Dieses ‚handlungsbezogene Wissen und Können‘ – so interpretiere ich zumindest die Ausführungen von Bernd Dewe und Hans-Uwe Otto – systematisiert Maja Heiner (2012a: 617ff) in ihrem Handlungskompetenzmodell. Sie unterscheidet zwischen gegenstands- und prozessbezogenen Kompetenzmustern (ebd.: 619).

Ausgehend von der *„doppelten Aufgabenstellung“* der Sozialen Arbeit (AdressatInnen- und Leistungssystem) oder dem ‚doppelten Mandat‘ (Kap. 4.4: 105), stellen ‚Fall-, System- und Selbstkompetenz‘ gegenstandsbezogene Qualifikationen dar (Heiner 2012a: 619). Die ‚Fallkompetenz‘ umfasst ein Mandat der Sozialen Arbeit, den kompetenten Umgang mit dem AdressatInnensystem (ebd.). Diese Qualifizierung ist unverzichtbar, um zusammen mit den AdressatInnen Probleme bearbeiten und dabei deren Ressourcen sowie deren *„soziale[s] und institutionelle[s] Umfeld“* berücksichtigen zu können (ebd.). Unter ‚Systemkompetenz‘ versteht Maja Heiner das zweite Mandat der Sozialen Arbeit, das qualifizierte Arbeiten in der *„eigenen Organisation“* und in Kooperation mit anderen Leistungssystemen wie das Rechts- oder Wirtschaftssystem (ebd.). Qualifikationen, die die Person betreffen wie z.B. Haltung und Einstellung werden als ‚Selbstkompetenz‘ bezeichnet. In diesem Kontext verweist Maja Heiner (ebd.: 618) auf das von Hiltrud von Spiegel (2013: 88ff) konkretisierte Konzept der professionellen Haltung. Um eine Haltung für das professionelle Handeln zu entwickeln bzw. die bereits vorhandenen *„habituellen Dispositionen“* weiterzuentwickeln (Cloos 2008a: 304), ist die *„reflexive Arbeit an der beruflichen Haltung“* (z.B. *„individuelle Berufswahlmotive“*), die *„Orientierung an beruflichen Wertestandards“* (bspw. *„anerkenkende Wertschätzung“*) und der *„reflektierende Einsatz beruflicher Haltungen“* (z.B. Auseinandersetzung mit *„konzeptionell geforderte[n] Haltungen“*, ebd.: 89ff) unverzichtbar.

Anhand des skizzierten Konzepts von Hiltrud von Spiegel bzw. der ‚Selbstkompetenz‘ des Modells von Maja Heiner wird deutlich, weshalb ich die Einführung von ‚Habitus‘ und ‚Identität‘ als eigenständige Komponente – wie von Roland Becker-Lenz et al. (2012: 10) vorgeschlagen – für nicht erforderlich halte. Die (Weiter-)Entwicklung der professionellen Haltung und auch die auf eher *„subjektive[n] Leistungen“* beruhende Identitätsbildung (Thole/Küster-Schapfl 1997: 21) ist dem Handlungskompetenzmodell und damit dem ‚Wissen und Können‘ implizit.

Neben den drei gegenstandsbezogenen Qualifikationen (Fall-, System- und Selbstkompetenz) führt Maja Heiner sechs weitere Kompetenzen an, die sie zu drei prozessbezogenen Kompetenzmustern zusammenfasst. Die Reduzierung auf drei Kompetenzmuster (z.B. Planungs-, Interaktions- und Reflexionskompetenz, ebd.: 619, siehe auch Heiner 2012b: 205) erscheint mir nicht plausibel, da meiner Auffassung nach die Analyse eines (Hilfs-)Angebotes andere Kompetenzen erfordert als die Planung. Die sechs prozessbezogenen Qualifikationen sind meines Erachtens vergleichbar mit Burkhard Müllers (2006: 67ff) Dimensionen des „sozialpädagogischen Können[s]“: „Anamnese“, „Diagnose“, „Intervention“ und „Evaluation“. Im Handlungskompetenzmodell von Maja Heiner (2012a: 619) lauten die Dimensionen „Analyse- und Planungs-, Interaktions- und Kommunikations- [sowie] Reflexions- und Evaluationskompetenz“.

Wenn soziale Fachkräfte als Professionelle anerkannt werden möchten, bedarf es der Qualifikation, soziale Probleme erfassen, deuten und erklären zu können sowie „Handlungsoptionen und Handlungsstrategien“ zu entwickeln (ebd.: 620). Dies beschreibt Maja Heiner mit „Analyse- und Planungskompetenz“ (ebd.).

Die ‚Interaktions- und Kommunikationskompetenz‘ bezieht sich insbesondere auf das während der Analyse und der Planung entwickelte Handeln, das in der Regel umgehend/sofort, „situativ, flexibel [...] und spontan“ erfolgt und entsprechende Fähigkeiten bei den Professionellen voraussetzt (ebd.). Da die „Organisationskompetenz“ auch den Austausch mit anderen Professionellen erfordert wie z.B. die Ressourcen- und Aufgabenverteilung, zählt Maja Heiner dieses ‚Wissen und Können‘ auch zur Kommunikationskompetenz (ebd.).

Für die „Reflexions- und Evaluationskompetenz“ greifen die Professionellen u.a. auf ihre theoretischen und praktischen Erfahrungen zurück und analysieren ihr Handeln (ebd.).

Diesen sechs Qualifikationen kommen je nach (Hilfs-)Angebot unterschiedliche Bedeutungen zu (ebd.: 619). Bei einer Projektleitung überwiegen z.B. die Analyse-, Planungs-, Reflexions- und Evaluationskompetenz. Bei einer Fachkraft, die lediglich die Umsetzung einer Teilaufgabe wahrnimmt, sind hingegen die Interaktions- und Kommunikationskompetenz und deren zuordenbaren Fähigkeiten wie Anerkennung oder Empathie relevanter.

Die sechs prozessbezogenen Kompetenzen sind abhängig von der zu entwickelnden und umzusetzenden Handlungsstrategie mit einigen oder allen gegenstandsbezogenen Qualifikationen (Fall-, System- und Selbstkompetenz) zu kombinieren (ebd.: 621). Um bspw. ein medienpädagogisches Projekt in Kooperation mit freien und öffentlichen Jugendeinrichtungen zu entwickeln und durchzuführen, sind die AdressatInnen und deren Medienumgang, die Kompetenz der sozialen Fachkräfte und die (Angebots-)Struktur der Einrichtung zu analysieren. Auf diese Weise können die Interessen der Zielgruppen, die Anliegen der

Professionellen mit der Einrichtungsstruktur vereinbart und zugleich aktuelle, die Lebenswelt Jugendlicher prägende Themen aufgegriffen werden. Anstelle einer reflektiert-kritischen Auseinandersetzung z.B. mit dem sozialen Netzwerk ‚Facebook‘ befassen sich die Heranwachsenden mit einem lokalen, sozialen Netzwerk. Im Anschluss an die Analyse findet die Planungsphase statt, in der ggf. der Bedarf einer Medienkompetenz-Qualifizierung für Fachkräfte (Selbstkompetenz) festgestellt wird. Bereits während des medienpädagogischen Angebots werden die Interaktions- und Kommunikationsprozesse reflektiert und evaluiert. Die Ergebnisse der Evaluation können nach dem Medienprojekt für die nächsten medienpädagogischen Veranstaltungen genutzt werden oder auch auf einer Tagung sowie in einem (Online-)Artikel der Fachöffentlichkeit bzw. den KollegInnen präsentiert werden.

Das Handlungskompetenzmodell von Maja Heiner unterstreicht meiner Meinung nach die Bedeutung der reflexiven Kompetenz. Allen gegenstands- und prozessbezogenen Kompetenzdimensionen liegt das Reflektieren zugrunde. Auch in anderen Ansätzen stellt die Reflexion ein zentrales Merkmal des professionellen Handelns in der Sozialen Arbeit dar (z.B. Burkhard Müller 2012: 964, Hiltrud von Spiegel 2013: 46ff). Daher ist mein Verständnis von ‚Wissen und Können‘ in der Sozialen Arbeit angelehnt an die Theorie der ‚reflexiven Professionalität‘ von Bernd Dewe und Hans-Uwe Otto (2012: 197ff) und dem Handlungskompetenzmodell von Maja Heiner (2012a: 617ff).

Außer den Handlungskompetenzen bestimmt Maja Heiner (2012a: 614) auch vier Handlungstypen, die sie aus dem Leistungssystem und den „*lebensweltersetzende[n]*“ (z.B. *Heimerziehung*), *lebensweltergänzende[n]* (bspw. *Tagesstätten*) und *lebensweltunterstützende[n]* (z.B. *offene Treffs*) *Angebote[n]*“ (ebd.: 612) herleitet. Entscheidend für die Typenbildung sind die „*Zeitdauer*“ und der „*Zeumfang*“, die die AdressatInnen mit den Professionellen verbringen, die „*Lebenswelt- und Alltagsnähe*“, der „*Formalisierungsgrad der Interaktion*“, das „*Spektrum der bearbeitbaren Probleme*“ und die „*Vernetzung mit anderen Diensten und Einrichtungen*“ (ebd.).

Der Handlungstyp „*Koordinierende Prozessbegleitung*“ ist bspw. im „*Sozialpsychiatrische[n] Dienst*“, im „*Allgemeinen Sozialdienst des Jugendamts*“ und „*in Krankenhäusern*“ zu finden (ebd.: 614).

Der Handlungstyp „*Fokussierte Beratung*“ ist z.B. tätig in der „*Erziehungsberatung*“, der „*Jugendgerichtshilfe*“, der „*Schuldnerberatung*“ oder der „*Sucht- und Drogenberatung*“. Eine aufsuchende Tätigkeit wie z.B. die aufsuchende Jugenddrogenberatung bereichert die „*Fokussierte Beratung*“ um den Handlungstyp „*Niedrigschwellige Förderung und Bildung*“ (ebd.).

Der Handlungstyp „*Begleitende Unterstützung und Erziehung*“ liegt in der „*Heimerziehung*“, der „*stationären Behindertenhilfe und Sozialpsychiatrie*“ und der „*Sozialpädagogische[n] Familien[- ... sowie ...] Einzelfallhilfe*“ vor (ebd.: 615f).

Der Handlungstyp „*Niedrigschwellige Unterstützung, Förderung und Bildung*“ ist im „Jugendhaus“, in „*Tagesstätte[n] für Psychisch Kranke*“, in der „*Arbeitslosenberatung*“ oder bei „*Selbsthilfetreff[en] Suchtkranker*“ anzutreffen (ebd.: 616). Zu dem Hilfsangebot durch eine professionelle Fachkraft hinzu kommt die Unterstützung durch Gleichgesinnte (ebd.). Wie bereits beim Handlungstyp „*fokussierte Beratung*“ erwähnt, können diese beiden Handlungstypen kombiniert werden (ebd.). So stellt die Sprechstunde der Jugendberufshilfe in einem Jugendhaus ein weiteres Beispiel für die Verknüpfung der beiden Handlungsprofile dar.

Diese vier Handlungstypen betrachtet Maja Heiner zusammen mit den gegenstands- und prozessbezogenen Handlungskompetenzen als Ansatzpunkt, um „*berufsfeldübergreifend[]*“ grundlegende Qualifikationen für Fachkräfte in der Sozialen Arbeit zu erforschen (ebd.: 622).

Professionelles Handeln in der Kinder- und Jugendarbeit

Einige empirische Studien konkretisieren das professionelle Handeln in der Kinder- und Jugendarbeit. So generieren Werner Thole und Ernst-Uwe Küster-Schapfl (1997: 27) basierend auf 20 Interviews mit MitarbeiterInnen der Kinder- und Jugendarbeit fünf berufliche Habitusformationen aus biografischer Perspektive (Thole/Küster-Schapfl 1997: 71ff). Das Unterscheidungskriterium der fünf Typen stellen die entweder theoriegeleiteten oder erfahrungsgestützten Orientierungsmuster dar, die das professionelle Handeln und die Haltung der Fachkräfte strukturieren. Für den Habustyp der ‚MacherInnen‘ sind Erfahrungen „*aus der Primärsozialisation, dem Privatleben*“ und dem bisherigen Berufsleben relevanter als im Studium erworbene Theorien (ebd.: 67). Bei diesem Handlungsstil sind „*alltagspraktische*“ Tätigkeiten wie z.B. „*künstlerisches Geschick*“ und Eigenschaften wie z.B. „*Motivationsfähigkeit*“ entscheidend (ebd.). Für einen Teil der ‚Netzwerkorientierten‘ sind Theorien und „*einschlägige Fachliteratur*“, für einen anderen Teil ist dagegen die „*Berufserfahrung*“ zentral (ebd.: 68). „*Organisatorische, (an-)leitende und/oder Verwaltungsaufgaben*“ zählen zu den Haupttätigkeiten dieses Habitusprofils (ebd.). Im Unterschied zu den ‚Netzwerkorientierten‘ ist bei den ‚Dienstleistenden‘ das theoriegeleitete Orientierungsmuster weniger ausgeprägt (ebd.: 69). Der profilierte Handlungsstil der ‚Dienstleistenden‘ kann sowohl „*sozialpädagogisch*“, eher an sozialen Gruppen und „*einzelne[n] AdressatInnen*“ orientiert, als auch „*kulturpädagogisch*“ sein, eher bezogen auf die bildenden Künste (ebd.). Das Ziel der ‚pragmatischen Idealisten‘, mit der eigenen Arbeit die Gesellschaft sozialpolitisch zu beeinflussen, beruht nur vereinzelt auf „*einer intensiven Auseinandersetzung mit staatsphilosophischer Literatur*“ (ebd.: 70). Das Habitusprofil dieses Typs fußt vielmehr auf „*primärsozialisatorisch verankerte[n] Erfahrungen*“ (ebd.: 69). Unter den ‚Emigrierten‘ werden alle Fachkräfte zusammengefasst, die sich beruflich umorientieren oder die „*Berufskarrieren [... verfolgen], die in eine mitunter privatisierte berufliche Nischentätigkeit im Handlungsfeld führten*“ (ebd.: 70).

Aus diesen beruflichen Habitusformationen entwickeln Werner Thole und Ernst-Uwe Küster-Schapfl (1997: 226ff) „*Wissens- und Könnensdimensionen*“, die im Wesentlichen mit den Handlungskompetenzen von Maja Heiner übereinstimmen. „*Kenntnisse über die Lebenslagen und -verhältnisse von Kindern und Jugendlichen, ihre sozialkulturellen Orientierungen und Stilpräferenzen wie gesellschaftliche Verortungswünsche*“ (ebd.: 226f) betrachte ich bspw. als ‚Fallkompetenz‘. Unter „*Kenntnisse über die institutionellen Strukturen des bundesrepublikanischen Sozial- und Jugendhilfesystems*“ (ebd.: 227) verstehe ich z.B. ‚Systemkompetenz‘. „*handwerkliche, sportliche und kulturelle Kompetenzen und spielerisches Geschick, [...] um mit den Kindern und Jugendlichen in eine kreative und produktorientierte Auseinandersetzung treten zu können*“ (ebd.: 228), fasse ich als ‚Interaktions- und Kommunikationskompetenz‘. Im Rahmen der Wissens- und Könnensdimensionen werden ‚Evaluationskompetenz‘ (ebd.: 227) und ‚Planungskompetenz‘ (ebd.: 228) ausdrücklich genannt. ‚Analyse-‘ und ‚Reflexionskompetenz‘ sind hingegen nur indirekt enthalten, liegen meiner Auffassung nach aber quer zu allen Dimensionen und werden als Aufforderung erst später benannt (ebd.: 229). Einzig die gegenstandsbezogene ‚Selbstkompetenz‘ wird nicht explizit beschrieben. Im Kontext dieser Wissens- und Könnensdimensionen weisen Werner Thole und Ernst-Uwe Küster-Schapfl (ebd.: 227) darauf hin, dass „*theoretisches Wissen*“ nicht umgehend in „*praxiskompatibles Handlungswissen*“ umgewandelt werden kann. Notwendig ist vielmehr die kritische Reflexion der „*subjektiven und intuitiven Handlungsmuster*“, die Analyse „*des Handelns unter Rückgriff auf die wissenschaftlichen und alltagspragmatischen Wissensbestände*“ (ebd.: 229) sowie sich dieses reflektiert-analytische Vorgehen im Berufsalltag anzueignen, zu habitualisieren (ebd.: 42). Damit kommt meines Erachtens erneut die grundlegende Kompetenz der Reflexion zum Ausdruck – auch der professionellen Haltung (Kap. 4.5: 118) und der „*vorberuflichen*“, „*in der Zeit der Kindheit und Jugend gesammelten Erfahrungen*“ (Thole/Küster-Schapfl 1997: 42).

Michael Schumann (1998: 180) führt im Rahmen seiner Studie Handlungsmuster von Fachkräften der Offenen Kinder- und Jugendarbeit an, die er in „*sozial- und freizeitpädagogische Kernaktivitäten*“ unterteilt. Unter sozialpädagogischen Kernaktivitäten versteht er „*Begleitung*“, „*Beratungs-*“, „*Betreuungs-*“, „*Beziehungs-*“ und „*Erziehungsarbeit*“ sowie „*Förderung*“, „*Integration*“, „*Intervention*“, „*Orientierung*“ und „*Stabilisierung*“ (Schumann 1998: 181f). Zu den freizeitpädagogischen Kernaktivitäten – die Verwendung des Begriffs ‚Freizeit‘ kann ich nicht nachvollziehen, vorteilhafter ist meiner Meinung nach ‚bildungsorientierte‘ Kernaktivitäten oder ‚Kernaktivitäten der Offenen Jugendarbeit‘ – zählen „*Aneignung*“, „*Anregung*“, „*Befähigung*“, „*Bildung*“, „*Intimität*“, „*Kommunikation*“, „*Konfrontation*“, „*Partizipation*“ und „*Präsentation*“ (ebd.: 183f).

Aus diesen sozial- und freizeitpädagogischen Handlungsmustern bildet Michael Schumann (1998: 192f) vier Handlungstypen, die sich auf „*soziokulturelle[] und [...]*

institutionelle[] Rahmenbedingungen [...] (soziales Umfeld, Tradition eines Hauses, MitarbeiterInnenprofile etc.)“ von Jugendhäusern beziehen (ebd.: 192). Der Typ *„Beziehungs- und Betreuungsarbeit“* liegt in Jugendzentren vor, die neben der Offenen Kinder- und Jugendarbeit die Beziehungs- und Betreuungsarbeit mit AdressatInnengruppen und einzelnen AdressatInnen intensivieren (ebd.: 193). In Jugendhäusern des Typs *„Förderung und Beratung“* steht im Mittelpunkt die Arbeit mit *„leistungsschwachen [Kindern] bzw. Problemfamilien“* als eine *„erweiterte Form der Familienhilfe“* (ebd.). Bei dem Handlungstyp *„Förderung und kompensatorische Erziehung“* betrachten die MitarbeiterInnen *„Erziehung [...] als kompensatorische Sozialerziehung“* und konzentrieren sich auf die Vermittlung *„basaler Fähigkeiten [sowie] soziale[r] Kompetenzen“* (ebd.). Die AdressatInnengruppe besteht vor allem aus Familien, die in Armut leben, obdachlos sind oder einen Flüchtlings- bzw. Aussiedlerstatus haben (ebd.). Bei dem Handlungstyp *„Milieuarbeit“* bildet sich die Arbeit mit bestimmten Szenen z.B. *„Musikszenen“* und Milieus bspw. mit Menschen, die einen Migrationshintergrund haben, als Fokus heraus (ebd.). Durch die Arbeit mit bestimmten Szenen und Milieus streben die MitarbeiterInnen an, Heranwachsende zu stabilisieren (ebd.).

Diese vier Handlungstypen erweitern aus meiner Sicht die von Werner Thole und Ernst-Uwe Küster-Schapfl herausgearbeiteten Habitusformationen (‘MacherInnen’, ‘Netzwerkorientierte’, ‘Dienstleistende’, ‘pragmatische Idealisten’, ‘Emigrierte’) und zeigen weitere Wissens- und Könnensdimensionen für das heterogene Feld der Kinder- und Jugendarbeit auf. Zugleich konkretisieren sie das Handlungskompetenzmodell und die Typologie von Maja Heiner, die die Kinder- und Jugendarbeit vor allem in dem Handlungsprofil *„Niedrigschwellige Unterstützung, Förderung und Bildung“* verortet. Auch wenn einzelne Handlungsprofile von Maja Heiner und Michael Schumann variieren⁵², halte ich Maja Heiners Typenbildung für allgemeingültig und – wie mit Michael Schumann deutlich wird – zumindest auf das Handlungsfeld der Jugendarbeit übertragbar.

Mit der ethnografisch angelegten Studie zeigen Peter Cloos, Stefan Köngeter, Burkhard Müller und Werner Thole (2007) weitere für die Offene Kinder- und Jugendarbeit bedeutsame Handlungsmuster und -regeln auf. So entspricht das professionelle Handeln in diesem Arbeitsfeld weder klassischen noch pädagogischen Professionsstandards (Cloos et al. 2007: 23, 25). Vielmehr erfolgt das professionelle Handeln in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit *„in einem Spannungsfeld aus Alltäglichkeit und Professionalität“* (ebd.: 19) basierend auf den elementaren Handlungsregeln der *„Sparsamkeit“* (ebd.: 159ff), des *„Mitmachen[s]“* (ebd.: 163ff) und

⁵² So ordnet Maja Heiner (2012a: 615f) die Familienhilfe dem Typ *„Begleitende Unterstützung und Erziehung“* zu und nicht der *„Fokussierte[n] Beratung“*. Michael Schumann (1998: 193) hingegen verankert die Familienhilfe in der *„Förderung und Beratung“* und nicht etwa in der *„Förderung und kompensatorische[n] Erziehung“*, die von den Begrifflichkeiten eher Maja Heiners Typ *„Begleitende Unterstützung und Erziehung“* entsprechen würde.

der „Sichtbarkeit“ (ebd.: 165ff). Als ‚Sparsamkeit‘ gilt das Platzieren pädagogischer Intentionen im Rahmen des Alltags und der alltäglichen Kommunikation in der Offenen Jugendarbeit (ebd.: 21). ‚Sichtbarkeit‘ bezeichnet das Kennen der Fachkraft als Person und deren „*persönlichen Einstellungen*“ (ebd.: 22).

Die Verfasser des Forschungsprojekts, das von der Deutschen Forschungsgemeinschaft von 2004 bis 2007 gefördert wurde, definieren Professionalität in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit als „*Handeln in einer sozialpädagogischen Arena*“ (ebd.: 15). Angelehnt an neuere Raumtheorien (Kap. 4.2.2: 68ff) werden unter einer ‚sozialpädagogischen Arena‘ „*soziale Orte für verschiedene Formen des alltäglichen, situationsbezogenen Sich-in-Szene-Setzens und des aktiven Zuschauens und Beobachtens*“ verstanden (Cloos et al. 2007: 15). „*Bedingungen [...] diskontinuierlicher Teilnahme*“ (ebd.) sowie „*Spiele und Wettkämpfe unter Jugendlichen und zwischen Jugendlichen und Erwachsenen, die immer auch symbolisch für reale Auseinandersetzungen um Anerkennung stehen*“, sind weitere Merkmale einer ‚sozialpädagogischen Arena‘ (ebd.: 16). Zentral für die „*performative Herstellung [sozialpädagogischer] Arenen*“ (ebd.: 15) und damit für das professionelle Handeln in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit ist das Arrangement von Material und Räumen zur Inspiration (die sogenannte ‚Materialität‘, ebd.: 17f). Um Zugehörigkeit herzustellen (die sogenannte ‚Sozialität‘, ebd.: 16f), sind zudem Platzierungspraktiken in der ‚sozialpädagogischen Arena‘ wie z.B. die Sichtbarkeit notwendig (ebd.: 125ff). Für die Initiierung von Übergängen zu Bildungsangeboten, zur Beratung und pädagogischen Unterstützung bedarf es neben der Praktik des ‚Mitmachens‘ und der dafür unverzichtbaren Handlungskompetenzen auch der Reflexionskompetenz (z.B. Aussagen oder Verhalten Jugendlicher in bestimmten Situationen interpretieren zu können, ebd.: 192f) (für weitere „Übergangspraktiken“ ebd.: 169ff).

Die Untersuchung halte ich insbesondere für die Offene Jugendarbeit für aufschlussreich, da Handlungskompetenzen herausdestilliert werden, die unverzichtbar für die alltäglichen, aber pädagogischen Situationen in der Offenen Jugendarbeit sind. Zugleich gehen diese Kompetenzen über die Wissens- und Könnensdimensionen von Werner Thole und Ernst-Uwe Küster-Schapfl (1997) sowie über die Handlungsmuster von Michael Schumann hinaus bzw. spezifizieren sie. Auch an das Handlungsmodell von Maja Heiner kann angeknüpft werden. Abgesehen von den gegenstandsbezogenen Kompetenzdimensionen (Fall-, System- und Selbstkompetenz) sind die prozessbezogene Analyse-, die Reflexions-, die Interaktions- und die Kommunikationskompetenz konstitutiv. Wie bereits 1997 Werner Thole und Ernst-Uwe Küster-Schapfl (1997: 229, Kap. 4.5: 121f) konstatierten, können diese Handlungskompetenzen nicht ausschließlich in der Ausbildung oder im Studium erworben werden – es bedarf vielmehr des Einübens und der Habitualisierung im Rahmen des beruflichen Alltags.

Auf diesen beruflichen Habitus geht Peter Cloos (2008a) mit der *„Inszenierung von Gemeinsamkeit. Eine vergleichende Studie zu Biografie, Organisationskultur und beruflichem Habitus von Teams in der Kinder- und Jugendhilfe“* ein. Damit schließt er an die Erkenntnisse über den beruflichen Habitus von Werner Thole und Ernst-Uwe Küster-Schapfl (1997) an und wertet die Daten aus der soeben dargestellten Studie (Cloos/Köngeter/Müller/Thole 2007) unter einem anderen Fokus aus. Da sich dieser Schwerpunkt weniger auf die unmittelbar notwendigen Handlungskompetenzen für den AdressatInnen-Fachkräfte-Prozess in der Jugendarbeit bezieht, sind die Forschungsergebnisse für diese Arbeit nur von geringer Bedeutung. Daher werden an dieser Stelle lediglich die neuen Befunde zur Organisationskultur, die *„entlang berufs-, arbeitsfeldbezogener und kulturell-gesellschaftlicher Rahmenbedingungen und Habitusformationen“* verlaufen (z.B. Stellung im Team, zugeschriebene Aufgaben), erwähnt (Cloos 2008a: 314).

Das dargestellte ‚Wissen und Können‘ bildet sowohl für die Soziale Arbeit (Maja Heiner 2012a) wie auch für die Kinder- und Jugendarbeit (Thole/Küster-Schapfl 1997, Schumann 1998, Cloos/Köngeter/Müller/Thole 2007) die Grundlage für das professionelle Handeln in einer mediatisierten Gesellschaft. Für einen kompetenten Umgang vor allem mit Heranwachsenden sind jedoch einzelne Handlungskompetenzen zu aktualisieren. In der Jugendarbeit z.B. bedarf es, um Probleme bearbeiten zu können (*„Fallkompetenz“* Heiner 2012a: 619), zumindest der reflektiert-kritischen Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen und medientechnologischen Entwicklungen (*„Systemkompetenz“*, ebd.). Für die *„sozial- und freizeitpädagogische[n] Kernaktivitäten“* (Schumann 1998: 180) und die Praktik des *„Mitmachens“* (Cloos/Köngeter/Müller/Thole 2007: 20) sowie die Nutzung von internetfähigen und mobilen Geräten im Sinne der *„Materialität“* (ebd.: 17f) sind zudem Qualifizierungen der Fachkräfte (*„Selbstkompetenz“*, Heiner 2012a: 619) in der Ausbildung, dem Studium wie auch in der Berufspraxis notwendig.

5. Medienpädagogik – in Theorie und Praxis

Medienpädagogik wird im Allgemeinen, entsprechend einer Bindestrich-Pädagogik, verstanden als pädagogische Auseinandersetzung mit Medien, konzentriert auf die AdressatInnengruppe Kinder und Jugendliche. Um dieser Begriffsunschärfe und Reduzierung zu begegnen, werden im Nachfolgenden zusammenfassend Entwicklungslinien der ‚Medienpädagogik‘ in Theorie und Praxis aufgezeigt und die Begriffe ‚Medienerziehung‘, ‚Mediendidaktik‘, ‚Medienkompetenz‘ und ‚Medienbildung‘ definiert und zueinander in Bezug gestellt.

Basis bildet ein engeres Medienverständnis, das z.B. Theater und Tanz nicht einbezieht, die auch zur Vermittlung von Informationen und Botschaften verwendet werden können (Zacharias 2008: 584f, Hoffmann 2012: 119f). Unter Medien verstehe ich analoge (z.B. Buch, Zeitung, Radio, Film) und digitale Medien (bspw. Computer, Internet, Handy, Tablet-PCs). Abgesehen von der Technik beinhaltet der Begriff ‚digitale Medien‘ die Möglichkeit der „*Konvergenz*“, der „*Vernetzung*“ und der Interaktion (Hoffmann 2012: 121). An einem Tablet-PC kann z.B. ein Zeitungsartikel gelesen werden, der mit einem Film verknüpft ist. Der Empfänger kann die Informationen aus Zeitung und Film zu einem Podcast aufbereiten und im Sinne eines Senders in einem Blog veröffentlichen. Dieser Medienumgang erfordert jedoch Wissen und Kompetenzen, die für ein sozial verantwortliches Handeln in der mediatisierten Gesellschaft zu erlernen sind – nicht nur von Kindern und Jugendlichen. Zum Ausdruck kommt damit auch die für mich zentrale Bezugsdisziplin der Medienpädagogik, die über keine eigenständige Disziplin verfügt (Zacharias 2008: 586, Hoffmann 2012: 128). Im Mittelpunkt stehen daher die Allgemeine Pädagogik bzw. die Erziehungswissenschaften, die durch Soziologie, Psychologie, Kommunikations- und Kunstwissenschaften u.a.m. ergänzt werden.

Ausgehend von diesen Positionen werden nach einem historischen Aufriss über Traditionslinien der Medienpädagogik, die für die Entwicklung der Praxisforschungsprojekte relevante ‚aktive Medienarbeit‘ und deren Konzeptionen dargestellt. Zur Konkretisierung der aktiven Medienarbeit bzw. der konzeptionellen Ansätze werden Beispiele aus der Praxis herangezogen, die nach der Datenerhebung in den Praxisforschungswshops, aber noch während der Anfertigung der vorliegenden Dissertationsschrift veröffentlicht wurden. Neben den Ausführungen der Medienpädagogik in Theorie und Praxis dient dieses Kapitel auch einer ersten Zusammenführung der Stränge ‚Jugendarbeit‘ (Kap. 4: 34ff) und ‚Medienpädagogik‘. So werden die im Kapitel 4 ‚Jugendarbeit – in Theorie und Praxis‘ herausgearbeiteten Aspekte, gesellschaftliche Veränderungsprozesse (Kap. 4.1: 39ff), Lebensweltorientierung (Kap. 4.2.1: 62ff), Sozialraum- (Kap. 4.2.2: 68ff) und Genderansatz (Kap. 4.2.3: 81ff), Identitätsbildung (Kap. 4.3.1: 88ff), Partizipation (Kap. 4.3.2: 93ff), aufsuchende Methode (Kap. 4.4.1: 107ff) und professionelles Handeln (Kap. 4.5: 117ff) vereinzelt ausdrücklich, teilweise implizit behandelt.

5.1. Begriffe und historische Entwicklung

Mit dem Begriff ‚Medienpädagogik‘ wird eine *„wissenschaftliche Disziplin“*, die sich aus unterschiedlichen Bezugsdisziplinen speist, und die pädagogische Praxis bezeichnet (Hüther 2009: 212). Auch wenn die Wurzeln des Begriffs in den 1960er-Jahren liegen – erstmalige Begriffsverwendung in den Erziehungswissenschaften (ebd.) – weist die Auseinandersetzung mit Medien als Reaktion auf technologische Entwicklungen bspw. auf das Kino eine ältere Geschichte auf (Schell 1999: 15, Röhl 2006: 11, Hüther 2009: 213f). Der *„reaktive‘ Charakter“* (Zacharias 2008: 586) war zunächst kulturpessimistisch geprägt und manifestiert sich in der ‚bewahrpädagogischen‘ Traditionslinie (ebd., Röhl 2006: 11f, Hüther 2009: 214). Es galt, Kinder und Jugendliche, die *„in ihrem Normen- und Wertgefüge [...] noch nicht gereift sind“*, vor *„Schund und Schmutz“* (Schell 1999: 15) zu bewahren (Röhl 2006: 11 Hüther 2009: 214). Analog zur damaligen sozialdisziplinierenden Jugendarbeit (Kap. 4.1.1: 29ff) waren die (Schutz-)Maßnahmen normativ und bestanden aus Zensur und Verbot von Medien, die den gesellschaftlichen Werten und Normen widersprachen (Schell 1999: 15f, Hüther 2009: 214). Diese normative Grundhaltung wurde im Rahmen der Reformpädagogik (Moser 2008b) um Aufklärung ergänzt (Schell 1999: 15). Wie die Jugendarbeit (Kap. 4.1.1: 30) wurden auch Medien während der nationalsozialistischen Diktatur instrumentalisiert (Schell 1999: 15, Hüther 2009: 214), sodass keine Medienpädagogik – auch nicht mit einer bewahr- und schutzorientierten Ausrichtung – erfolgte (Podehl 2008: 22). Anschließend wurde der bewahrpädagogische Ansatz der Weimarer Republik wieder aufgegriffen und die medienpädagogischen Bemühungen wendeten sich *„wertvollen“* Medien zu (Schell 1999: 16, Hüther 2009: 214, Röhl 2006: 12). Mit der gesellschaftlichen, pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Neuausrichtung in den 1960er-Jahren (Schell 1999: 16, Hüther 2009: 214) fand auch in der Medienpädagogik ein Perspektivenwechsel hin zum *„kritischen und mündige Rezipienten“* statt (Hüther 2009: 214). Im Fokus dieser *„kritisch-rezeptiven“* Traditionslinie der Medienpädagogik (ebd.) stand die Analyse der Medien und die Aufdeckung ihrer politischen und ökonomischen Interessen als Herrschaftsinstrumente (Schell 1999: 22, Röhl 2006: 13f, Hüther 2009: 214). Annähernd zur gleichen Zeit, Ende der 1960er-Jahre, entwickelte sich die ‚technisch-funktionale‘ Richtung der Medienpädagogik, die auch als ‚bildungstechnologische‘ Strömung bekannt ist (Schell 1999: 18, Hüther 2009: 214). Mithilfe technischer Medien wurde erhofft, dem Mangel an Lehrkräften während des schnellen Wirtschaftswachstums nach dem Zweiten Weltkrieg entgegenzutreten (ebd.). Medien dienten in der technisch-funktionalen Grundrichtung dem Ersatz und der Unterstützung von Lehr- bzw. Lernprozessen (Schell 1999: 19, Röhl 2006: 16, Hüther 2009: 214). *„Der Lernende wird [aber] nur als Objekt gesehen und als solches nur in seinem kognitiven Bereich betrachtet“* (Schell 1999: 19). Umfassender werden Lernende, nämlich als Subjekte und ihre Lebenswelt bzw. soziale Umwelt einbeziehend (Schell 1999:

21), in der ‚gesellschaftskritischen‘, medienpädagogischen Tradition betrachtet, die in den 1980er-Jahren in dem ‚handlungsorientierten‘ Ansatz der Medienpädagogik aufgeht (Schell 1999: 23ff, Schorb 2008: 77, Hüther 2009: 215). Im Kontext dieser Traditionslinien findet ein Paradigmenwechsel in der Medienpädagogik statt. Ausgegangen wird nicht mehr von einer einseitigen Einflussnahme der Medien auf den Rezipienten (Schell 1999: 24). Vielmehr wird der Mensch verstanden *„als gesellschaftliches Subjekt, das in seiner Lebenswelt reale Erfahrungen macht und unterschiedliche Bedürfnisse“* an die Medien heranträgt (Schell 1999: 23). Das Subjekt gilt *„als Rezipient und Kommunikator“* (Hüther 2009: 215), Medien als eine bedeutende Sozialisationsinstanz unter anderen Sozialisationsfaktoren (Schell 1999: 25) wie z.B. Familie, Peergroup, Schule (Kap. 4.4.2: 113). So eignet sich das Subjekt im Umgang mit Medien die Lebenswelt aktiv an, setzt sich mit ihr auseinander und gestaltet sie aktiv mit (Schell 2006: 40, Schorb 2008: 77, Hüther 2009: 215). Die handlungsorientierte Medienpädagogik zielt auf ‚Emanzipation und Mündigkeit‘, ‚authentische Erfahrungen‘ und ‚kommunikative Kompetenz‘ und deren Ausdifferenzierung ‚Medienkompetenz‘ (Schell 2006: 41, Hüther 2009: 215, Schell 2009: 9).

Unter ‚Mündigkeit‘ wird die erlernbare Aufdeckung und Infragestellung *„gesellschaftliche[r] Bedingungen, Normen und Wertvorstellungen“* verstanden (Schell 2009: 9). Aus diesem Erkennen und Reflektieren bestimmt das Subjekt sein Selbst und das eigene Handeln (ebd.). Auf Kant rekurrierend definiert Fred Schell ‚Emanzipation‘ als Abschaffung von Herrschafts- und Abhängigkeitsstrukturen, die *„in solidarischem Handeln mit anderen“* und mithilfe des Erwerbs von Mündigkeit erreicht werden kann (Schell 2006: 41).

Mit der auf Oskar Negt und Alexander Klug (1973, zit. nach Schell 2009: 9) zurückgehenden ‚authentischen Erfahrung‘, die mit der Begriffsbestimmung der ‚Emanzipation‘ vergleichbar ist, hebt Fred Schell meines Erachtens die notwendige Eigenaktivität des Subjekts hervor. Demzufolge bedeutet ‚authentische Erfahrung‘, *„die autonome Aneignung von Realität und die selbstbestimmte aktive Einwirkung auf diese“* (ebd.). Grundlegend für authentische Erfahrungen ist das Erfassen von gesellschaftlichen Bedingungen und der *„eigenen Lage innerhalb dieser Strukturen“* (ebd.). Um Emanzipation und authentische Erfahrungen zu erreichen, ist ‚kommunikative Kompetenz‘ notwendig (ebd.), die Dieter Baacke (1973, zit. nach Schell 2009: 9) entfaltet hat und neben Sprach- auch Handlungskompetenz beinhaltet. Das Verfügen über ‚kommunikative Kompetenz‘ bedeutet, dass ein Subjekt *„Kommunikationsstrukturen und -bedingungen“* durchdringt und sich *„an gesellschaftlicher Kommunikation“* beteiligt (ebd.). *„Das kommunikativ kompetente Subjekt“* zeichnet sich anhand von Wissen über Kommunikation aus (ebd.).

Aus der ‚kommunikative Kompetenz‘ wurde in den 1990er-Jahren der Begriff ‚Medienkompetenz‘ von Dieter Baacke (1996) herausgearbeitet. Er entwickelte ein Modell, dem zahlreiche Systematisierungen folgten – eine Übersicht über

verschiedene Medienkompetenzmodelle liefern z.B. Renate Luca und Stefan Aufenanger (2007: 18ff) – und das meines Erachtens auch heute im Diskurs um die Begriffe ‚Medienkompetenz‘ und ‚Medienbildung‘ seine Gültigkeit hat.⁵³ Dieter Baacke (1996: 8) unterscheidet Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung. Danach bedarf es für einen kompetenten Umgang in der mediatisierten Gesellschaft der Entwicklung von Wissen und Fähigkeiten. Im Fokus der Medienkritik steht die Ausbildung eines analytisch-reflektierenden Denkens, um gesellschaftliche Prozesse und medientechnologische Entwicklungen wie z.B. das mobile Internet erfassen und kritisch auf das eigene, sozialverantwortliche Handeln übertragen zu können (ebd.). Im Rahmen der Medienkunde geht es um Wissenserwerb bspw. über das Mediensystem ‚Google‘ oder ‚Facebook‘ und um technisch-instrumentelle Kompetenzen wie die Bedienung eines Smartphones (ebd.). Neben der rezeptiv-anwendenden Mediennutzung (z.B. das Betrachten eines Films auf „Youtube“) wird die Befähigung zu einem interaktiv-anbietenden Medienumgang angestrebt (bspw. das Führen eines Blogs) (ebd.). Die Mediengestaltung umfasst das Erstellen eigener Medienproduktionen (z.B. „Youtube“-Bilderclip zur Freundschaftsbekundung) und die innovative Weiterentwicklung des Mediensystems wie z.B. die Gestaltung einer Online-Landkarte über eine Studienreise auf der Grundlage einer ‚Google Maps‘ (ebd.). Diese vier Dimensionen sind nicht auf das Subjekt begrenzt, sondern beziehen sich auf den gesellschaftlichen Diskurs, der *„alle wirtschaftlichen, technischen, sozialen, kulturellen und ästhetischen Probleme einbezieht“* (ebd.). Das Konzept ‚Medienkompetenz‘ ist zudem nicht nur normativ und intentional (ebd.), wie ich den Medienerziehungsbegriff in Anlehnung an meine Definition von ‚Erziehung‘ (Kap. 4.1.3: 46) und an Matthias Rath (2011: 241) verstehe. Nach Dieter Baacke umfasst ‚Medienkompetenz‘ auch Selbstbildung außerhalb (medien)pädagogischer Settings, ist neben einer kognitiv-rationalen Ausrichtung handlungsorientiert und beinhaltet Körperlichkeit sowie Emotionen (ebd.). Damit weist Dieter Baackes Medienkompetenzverständnis Gemeinsamkeiten mit dem Bildungsbegriff von Hans Thiersch (2011: 163, Kap. 4.1.3: 46) auf. Bildung besteht danach aus der Vermittlung *„kognitive[r], soziale[r], emotionale[r], ästhetisch-expressive[r], praktische[r] und leibbezogene[r] Kompetenzen“* (ebd.) sowie aus Selbstbildung. Als Bildungsaufgabe der Jugendarbeit wird die *„Unterstützung“* und *„Einmischung“* in diese informellen Bildungsprozesse verstanden (Müller 2004: 47f). In Rekurs auf die genannten Autoren verwende ich den Begriff ‚Medienkompetenz‘ synonym zu ‚Medienbildung‘, die auch die von Norbert Groeben (2002: 170) herausgestellte *„medienbezogene Genussfähigkeit“* und die von Franz Josef Röll (1998, 2003: 48f)

⁵³ Um die Diskussion zu verfolgen, siehe Einzelbeiträge in der Zeitschrift merz (Heft 5/2009, 1/2010, 3/2010 und 5/2010), das *„Jahrbuch Medienpädagogik 8: Medienkompetenz und Web 2.0“* (Herzig et al. 2010) und den Tagungsband der Sektion Medienpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) *„Medienbildung und Medienkompetenz“* (Moser/Grell/Niesyto 2011).

herausgearbeitete ästhetisch-sinnliche und symbolische Wahrnehmung der Welt enthält.

Der handlungsorientierte Ansatz hat heute in Wissenschaft und in der Praxis der Medienpädagogik einen zentralen Stellenwert. Doch auch die bewahrpädagogische oder die technisch-funktionale Grundrichtung sind insbesondere in der pädagogischen Praxis und im Hinblick auf Computer bzw. Internet weit verbreitet, z.B. im Handlungsfeld der frühkindlichen Bildung sowie der Schule. Angesichts der Mediatisierung der Gesellschaft ist jedoch eine Reduzierung auf technisch-instrumentelle Medienpädagogik oder keine Auseinandersetzung mit Medien nicht zielführend. Vielmehr erfordern die gesellschaftlichen Entwicklungen eine Medienpädagogik, die Menschen in einem weiter gefassten Verständnis von Medienkompetenz für das Leben in einer mediatisierten Gesellschaft bildet. Intention der Medienpädagogik ist daher Medienkompetenz bzw. Medienbildung mithilfe von Medienerziehung und Mediendidaktik, die als Gestaltung von Bildungsprozessen mit Medien zum Erreichen pädagogischer Zielsetzungen begriffen wird (Tulodziecki/Herzig 2004: 247, Kerres 2012: 36f).

5.2 Aktive Medienarbeit

Als Methode der handlungsorientierten Medienpädagogik liegen der aktiven Medienarbeit ‚Emanzipation und Mündigkeit‘, ‚authentische Erfahrungen‘, ‚kommunikative Kompetenz‘ und deren Spezifizierung in ‚Medienkompetenz‘ zugrunde (Röll 2006: 17, Niesyto 2009b: 855ff, Schell 2009: 9). In der medienpädagogischen Praxis haben sich Zielbereiche herauskristallisiert, deren Grenzen fließend und nicht trennscharf sind (Schell 2009: 10). So werden Medien in der pädagogischen Praxis verwendet, um Einstellungen, Verhaltens- und Handlungsweisen sowie soziale Bedingungen zu reflektieren, Medienangebote zu analysieren und sich kritisch mit ihnen auseinanderzusetzen, Erfahrungen zu sammeln, zu erweitern und orts- sowie zeitunabhängig auszutauschen, gemeinsame Aktivitäten zu planen, eigene Interessen und Sichtweisen zu artikulieren, Öffentlichkeit herzustellen und zu partizipieren (Röll 2006: 17, Niesyto 2009b: 857, Schell 2009: 11ff). Wie der handlungsorientierte Ansatz basiert auch die aktive Medienarbeit auf der Theorie des symbolischen Interaktionismus (Schell 2009: 10). Lernen wird demnach in Interaktion mit anderen und über verbale, nonverbale und präsentativ-symbolische Formen (z.B. körperliche Ausdrucksformen, Töne, Bilder) realisiert (ebd.). Zur Wissensaneignung und um Einfluss auf Einstellungen sowie Verhaltensweisen zu nehmen, gelten ‚soziale Gruppenarbeit‘, ‚handelndes und exemplarisches Lernen‘ als geeignet (ebd.). Inwiefern eine mediale Eigenproduktion aus diesen Lernformen hervorgeht und der Öffentlichkeit präsentiert wird oder die Prozessorientierung im Vordergrund steht und der Medienbeitrag der *„Gruppe selbst genüg[t]“* (Schell 2006: 44), ist abhängig von der Zielsetzung des Medienprojekts (ebd., Röll 2006: 17f).

In der aktiven Medienarbeit haben sich vielfältige konzeptionelle Ansätze entwickelt (Röll 2006: 18ff, Niesyto 2009b: 858f, Schell 2009: 45ff). Dazu zählen die lebenswelt- und sozialraumorientierte Konzeption (Röll 1984, Niesyto 1991), der kultur-ästhetische Ansatz (Zacharias 1997, 2001, Röll 1998), die reflexiv-praktische Tradition (Schorb 2008) – mit der meiner Auffassung nach der journalistische Ansatz (Röll 2006: 18f, Niesyto 2009b: 858) gleichzusetzen ist – die themenzentrierte Orientierung (Keilhauer 2009), die virtuelle Tradition (Röll 2011) und die zielgruppenspezifische Konzeption mit z.B. sozial benachteiligten Kindern und Jugendlichen (Niesyto 2004a und b, Wagner 2008, Welling 2008, Kutscher et al. 2009), Menschen mit Behinderung (Schluchter 2010), Mädchen und Jungen (Eble/Schumacher 2005, Schmidt 2005, Tillmann 2008, Ring 2011) sowie mit Familien (Demmler 2012, Schlör 2012). Im Folgenden wird zusammenfassend auf die für die vorliegende Arbeit relevanten Konzeptionen eingegangen⁵⁴.

Im Rahmen des lebenswelt- und sozialraumorientierten Ansatzes geht es um die Auseinandersetzung mit der eigenen Lebenswelt und dem Sozialraum (Kap. 4.2.1: 61ff, Kap. 4.2.2: 68ff), die auf eine Veränderung im Sinne einer Verbesserung zielt (Röll 2006: 20, Schell 2006: 45, Niesyto 2009b: 859). Mithilfe von Medien bzw. medialer Eigenproduktionen findet eine Sozialraumaneignung statt, Erfahrungen und Lebensbedingungen sowie die in den Sozialraum liegenden Ressourcen können dabei deutlich werden. Auf diese Weise können Sozialraumerfahrungen erweitert und neue Handlungsräume erschlossen werden (ebd.).

Als ein frühes Beispiel der lebenswelt- und sozialraumorientierten Medienarbeit ist ein Bildungsurlaubsseminar zu nennen, das 1983 in Berlin stattfand und vom damaligen Landesfilmdienst Hessen e.V. angeboten wurde. Bei dieser Bildungsreise erkundeten Auszubildende Berlin mit der Kamera und stellten ihre im Kontrast zu Massenmedien stehenden Erfahrungen und Perspektiven in einer Fotoausstellung der Öffentlichkeit dar (Röll 1984: 59).

Die einjährige Pilotstudie *„Verbale und audiovisuelle Explikation von Selbstbildern Jugendlicher“* des damaligen Institutes Jugend Film Fernsehen (JFF), bei der u.a. Videofilme erstellt wurden (Witzke 2004: 71ff), fasse ich als Fortschreibung der Erfahrungsproduktion mit Fotografie, an die auch die Landjugendstudie im Odenwaldkreis (Niesyto 1991) anknüpft. Im Fokus der letztgenannten Praxisforschungsstudie stand die symbolische Umweltaneignung, die Förderung subjektiver Symbol- und Stilbildung sowie der sozialen Kommunikation und die Herstellung von Öffentlichkeit (ebd. 97ff).

⁵⁴ Der kultur-ästhetische Ansatz wird nicht explizit dargestellt, da ich – wie von Franz Josef Röll (1998, 2003: 48ff) und Wolfgang Zacharias (2001: 154f) beschrieben – die ästhetisch-sinnliche und symbolische Wahrnehmung als alle Ansätze durchziehende und übergreifende, zur Medienkompetenz zählende Dimension betrachte.

Auch bei dem Medienprojekt „*KiRa – Kinderratgeber Eddersheim*“ präsentierten Kinder ihre Erfahrungen und Sichtweisen über den Stadtteil der Öffentlichkeit (Ketter/Piatkowski 2001a: 33f). Mit Unterstützung des Jugendbildungswerks Main-Taunus-Kreis produzierten sie im Frühjahr 2000 am Computer eine CD-ROM, die Selbstbilder der Kinder und einen virtuellen Stadtplan mit für sie bedeutsamen Orten enthält.

Im Kontext des Multimediaprojekt „Süd III inside“ in einem Stadtteil in Darmstadt setzten sich Jugendliche mit der sozialen und medialen Realität auseinander, was Franz Josef Röhl (2009: 268) als ‚vireales Lernen‘ bezeichnet. ‚Vireales Lernen‘ intendiert, mit medialen Eigenproduktionen wie z.B. einer CD-ROM das eigene Selbstbild und die komplexen, sozialen sowie medialen Realitäten reflexiv zu durchdringen (Röhl 2009: 270).

Das geografische Content-Management-System ‚Kiezatlas‘ aktualisiert das Verfahren virtueller Stadtpläne, die auf einer CD oder einer DVD abgespeichert sind, und eröffnet die Möglichkeit einer Online-Veröffentlichung (Godulla/Scherer 2009: 281). Jugendliche suchten in dem ‚Kiezatlas-Taschengeld-Projekt‘ in ihrem Stadtteil Gewerbetreibende auf, um für sie einen Internetauftritt zu gestalten und in der geografischen Datenbank zu veröffentlichen (ebd.: 283).

Neben diesen lebenswelt- und sozialraumorientierten Ansätzen entstanden Konzepte der aktiven Medienarbeit, die ich als sozialräumlich-aufsuchende Medienpädagogik oder Jugendmedienbildung charakterisiere (Ketter 2011). Um Heranwachsenden und soziale Fachkräfte zu unterstützen, zu qualifizieren und zu vernetzen, wurden 1998 die ‚Webmobile für Nordrhein-Westfalen‘ eingerichtet (Schlottmann/Thomsen 2001: 54f). Mit zwei Kleinbussen, die Desktop-PCs, Netzkabel, Mikrofone, Lautsprecher und Digitalkameras transportierten, wurden bis zum Ende der Projektlaufzeit im Jahr 2000 Institutionen der außerschulischen Jugend- und Bildungsarbeit angefahren und Workshops durchgeführt.

Bei der ‚Medien-Spiel-Aktion für Kinder: Genau hinschau’n‘ wurden die ‚Medien-Spielplätze‘ entfaltet und „*ein buntes Lern- und Erlebnisfeld mitten im Stadtteil für Kinder geschaffen*“ (Kretschmer/Ertelt 2002: 30). Kinder konnten ihre Lieblingsplätze sowie unattraktive Orte im Stadtteil mit der Digitalkamera festhalten, Musik-Videoclips drehen, bei der Stadteilerkundung gefundene Gegenstände unter dem Mikroskop betrachten und daraus Videofilme produzieren. Zugleich bestand die Möglichkeit, mit Buntstiften, Papier und Schere zu arbeiten, sodass unterschiedliche Sinne angesprochen und komplexe Wahrnehmungskompetenzen gefördert wurden. Um die medialen Eigenproduktionen im Internet zu veröffentlichen, wurde entweder ein vom Computer bis in eine Einrichtung mit Internetzugang reichendes Kabel verlegt oder ein Festnetzanschluss genutzt, über den nachträglich die medialen Produkte eingestellt wurden.

Infolge der medientechnologischen Entwicklung des Mobilfunks haben sich zahlreiche Projekte mit dem Handy herausgebildet, die den Alltag Heranwachsender

aufgreifen und daher als alltagsorientierte Spezifizierung beschrieben werden können. Grundgedanke ist, den mobiltechnologischen Errungenschaften nicht mit Verboten, sondern aktiv-produktiv zu begegnen, eine reflektiert-kritische Auseinandersetzung um Problembereiche wie z.B. entstehende Kosten, gewaltverherrlichende und pornografische Inhalte zu initiieren und zu einem kompetenten Umgang zu befähigen. Als das Handy noch vor allem zum Telefonieren und Versenden von Textnachrichten, die aus 160 Zeichen bestanden, genutzt wurde, wies die damalige medienpädagogische Agentur ‚paedware‘ in zahlreichen Fortbildungsveranstaltungen auf die Nutzungsmöglichkeiten des Handys in pädagogischen Kontexten hin. In Medienangeboten des Jugendbildungswerks Main-Taunus-Kreis erstellten Jugendliche Klingeltöne, monochrome Bildschirmlogos und Hintergrundgrafiken, führten eine SMS-Stadtführung z.B. in Berlin durch und besuchten Mobilfunkanbieter (Ketter 2001b). Analog zu mobilfunktechnischen Neuerungen sind weitere Projekte erwachsen, die an den vielfältigen Möglichkeiten mobiler Technologien ansetzen, z.B. der Handyclip-Wettbewerb ‚Ohrenblick mall‘ (Anfang 2006, Struckmeyer/Kupser 2011), Handys im Unterricht (Friedrich/Risch 2011), mobile Lernspielaktionen mit Handys und GPS-Geräten (Seitz 2011), kartenbasierte und bildungsorientierte Stadterkundung ‚Surfing the Streets‘ (Lange 2011).

Unter der ‚virtuellen Tradition‘ fasst Franz Josef Röhl (2011: 92) aktive Medienarbeit zusammen, die als vireal, interaktiv, kollaborativ und hypermedial beschrieben werden kann. Die TeilnehmerInnen von Medienprojekten dieser Art verknüpfen und interagieren in sozialen sowie medialen Realitäten (Röhl 2003: 49). In Zusammenarbeit mit anderen konstituieren sie neue, vireale Realitäten, was eine andere Form des Denkens als die lineare erfordert (ebd.). Auf Stefan Iske (2002: 93f, zit. nach Röhl 2003: 49) rekurrierend, legt Franz Josef Röhl das hypermediale Denken als einen komplexen Prozess dar, „*bei dem metakognitiv-reflexive, interpretativ-hermeneutisch, heuristisch-kreative, pluralistisch-interdisziplinäre [...] und kooperative Dimensionen integriert sind*“ (ebd.).

Bei der ‚Netzolympiade‘ im Jahr 2004, die aus verschiedenen in Berlin durchgeführten Internetaktionen entstand (Lange 2006:156ff) und heute unter ‚Netzstadtspiel‘ fortgesetzt wird, traten bundesweit Kinder- und Jugendeinrichtungen in den Disziplinen ‚Webzeitung‘, ‚Webradio‘, ‚Fotobearbeitung/Graffiti‘ und ‚Videomail‘ an. Im Rahmen der ‚Videomail‘ wurden bspw. im Sinne einer ‚Kettenmail‘ Kurzclips produziert, in denen bestimmte Gegenstände auftauchen sollten. Eine Einrichtung begann und sendete ihren Clip an die nächste Einrichtung weiter, die an die vorhandene Videogeschichte anknüpfte und sie weiterentwickelte. Diese ‚Videomail‘ wurde wie auch alle anderen Internetdisziplinen über den visuellen Chat ‚Cyberland‘ von den teilnehmenden Kinder- und Jugendlichen selbst bewertet, die die Sieger mit einer Gold-, einer Silber- und einer Bronzemedaille auszeichneten.

Ein weiteres Beispiel der virtuellen Konzeption stellt das ‚Online-Museum des Main-Taunus-Kreises – das ‚mal etwas andere Museum‘ dar (Röll 2006: 24). Mit Unterstützung des Jugendbildungswerks Main-Taunus-Kreis gestalteten Jugendliche ab 12 Jahren im Rahmen einer Ferienwoche im Jahr 2001 Internetseiten mit eigenen, medialen Exponaten und verknüpften die einzelnen Seiten zu einem „Online-Museum“. Bei den Ausstellungsstücken handelte es sich um Selbstdarstellungen in Form digitaler Selbstnarrationen. Die Jugendlichen präsentierten ihre Lieblingsgegenstände – Gegenstände, die sie auszeichneten und die sie als mediale Eigenproduktionen im Internet veröffentlichten. So erzählte ein Mädchen von ihrem ersten Konzertbesuch und stellte ihre Konzertkarte mit Unterschrift des Sängers dar. Mit mehreren Fotos und Audioaufnahmen zeigte ein Junge seine Lieblingsbuchserie und berichtete von seinem Desinteresse, zu lesen. Erst als seine Mutter ihm ein Buch schenkte, bei dem z.B. mit einer speziellen Folie Gegenstände in einem Bild zu finden oder Rätsellösungen zu erkennen sind, wurde seine Leselust geweckt. Am letzten Veranstaltungstag fand die Vernissage statt, an der Besucher nur über das Internet teilnahmen und sich in einem Chatraum mit den Künstlern austauschten.

Mit zielgruppenspezifischen Ansätzen wird der Diversität und den spezifischen Herausforderungen von AdressatInnen entsprochen. Medienpädagogische Angebote sind nicht für alle gleichermaßen geeignet, daher bedarf es der Präzisierung und der Anpassung.

Aus dem Wissen über „*digitale Ungleichheiten*“ (Iske/Klein/Kutscher 2004: 4ff, Kap. 4.2.2: 71) – der in Abhängigkeit zu ökonomischen, sozialen und kulturellen Ressourcen (Kap. 4.1.3.1: 50) stehenden Mediennutzung – orientiert sich die aktive Medienarbeit mit Jugendlichen aus sozial- und bildungsbenachteiligten Lebenslagen an nachfolgenden Kriterien (Niesyto 2004a: 94ff und 2004b: 129ff, Wagner 2008: 226ff, Welling 2008: 290ff, Kutscher et al. 2009: 58ff). So sind die Erfahrungen, Lebenswelten und Medienpraktiken Jugendlicher anzuerkennen und wertzuschätzen (Niesyto 2004b: 129, Wagner 2008: 227f und 232, Kutscher et al. 2009: 60), was mit der Reflexion der eigenen Mittelschichtsozialisation und dem Einnehmen einer professionellen Distanz einhergeht (Niesyto 2004a: 94). Des Weiteren zeichnen sich Angebote für sozial- und bildungsbenachteiligte Jugendliche weniger durch einen „*zweckerationalen Impetus*“ (Welling 2008: 64) als vielmehr durch situativ initiierte Impulse aus (Niesyto 2004b: 131, Wagner 2008: 235, Welling 2008: 293). Um „*Anregungsmilieus*“ (Welling 2008: 293) zu schaffen, in denen neue Erfahrungen und Handlungspraktiken erschlossen werden können, sind präsentativ-symbolische Ausdrucks- und Kommunikationsformen aufzugreifen (Niesyto 2004b: 129f, Wagner 2008: 228ff). Auf diese Weise kann auch „*sinnliche Wahrnehmung*“ mit „*reflexive[r] Verarbeitung*“ zur „*ästhetischen Reflexivität*“ verbunden werden (Niesyto 2007b: 168). Entscheidend ist dabei die Nachahmung „*medialer Vorbilder*“ (Kutscher et al. 2009: 62) in Eigenproduktionen mit Medien als Chance zu verstehen, z.B. um

Identitätsarbeit anzustoßen. Durch das Imitieren eignen sich Jugendliche ihre Lebenswelt an und können im Rahmen aktiver Medienarbeit eigene Identitätsentwürfe erproben, verwerfen und weiterentwickeln. In diesem Kontext ist auch auf Software hinzuweisen, die aufgrund der Struktur und vorhandener, medialer Elemente die Gestaltung von Eigenproduktionen beeinflussen. Programme dieser Art sind nicht nur negativ zu bewerten, sie können ebenfalls Chancen eröffnen und Anknüpfungspunkte für das Erschließen weiterer Erfahrungen und neuer Handlungsräume darstellen (Wagner 2008: 237). Zentral ist darüber hinaus die öffentliche Präsentation medialer Eigenproduktionen, wodurch Heranwachsende Wissen und Fähigkeiten erwerben können, die über technisch-instrumentelle Qualifikation hinausgehen, im Sinne eines umfassenden Medienkompetenzverständnisses stehen und auch für den Arbeitsmarkt relevant sind (Niesyto 2004b: 130f). Bei öffentlichen Präsentationen können Jugendliche z.B. sozial-kommunikative Kompetenzen erwerben, Kritikfähigkeit erlernen und Selbstwirksamkeit erfahren (ebd.). Um Kinder und Jugendliche aus sozial und bildungsbenachteiligten Lebenslagen zu erreichen, werden aufsuchende und mobile Angebote, eine Bewerbung über Schlüsselpersonen (Lehrer, soziale Fachkräfte) und ein unmittelbarer Zugriff auf technische Geräte angeführt (Niesyto 2004a: 33f).

Ein detailliert beschriebenes und forschend begleitetes Beispiel für Medienprojekte dieser Art ist „CHICAM – Children in Communication about Migration“ (Maurer 2004, Holzwarth 2008). In vielen Aktionen der aktiven Medienarbeit (z.B. Animationsclips, themenbezogene Einwegkamerafotos und Videofilme) erstellten Jugendliche mit Migrationshintergrund orientiert an den genannten Kriterien mediale Eigenproduktionen und präsentierten bzw. diskutierten sie mit Jugendlichen aus anderen europäischen Ländern, die ebenfalls einen Migrationshintergrund hatten und an einem CHICAM-Projekt, jedoch in z.B. England oder Schweden, teilnahmen.

Geschlechtsspezifische Medienarbeit war zu Beginn der 1970er-Jahre vor allem aktive Medienpädagogik mit Mädchen (Eble 2006: 54). Wie die pädagogische Arbeit mit weiblichen Heranwachsenden in der Jugendarbeit (Kap. 4.2.3: 81f) intendierte die geschlechtshomogene Medienpädagogik die Herstellung von Chancengleichheit, Stärkung der Persönlichkeit, Eigenverantwortung, Interessenartikulation, Gemeinschaftsfähigkeit und eigenen Räumen für Mädchen (Eble 2006: 54f, Stolzenburg 2009: 176f). Aktive Medienarbeit mit weiblichen Jugendlichen verfolgte zudem die Ziele, Mädchen einen Zugang zu Medien zu verschaffen, die Auseinandersetzung mit der eigenen Geschlechtsrolle insbesondere im Hinblick auf Medien zu unterstützen, die Entwicklung und Gestaltung eigener Kommunikations- und Ausdrucksformen, die Artikulation und das Herstellen von Öffentlichkeit für eigene Interessen, Sichtweisen und Vorstellungen (Eble 2006: 55, Stolzenburg 2009: 177). Diese Intentionen haben auch heute noch in der monoedukativen Praxis ihre Gültigkeit, wurden im Zuge des ‚Doing gender‘ (Kap. 4.2.3: 83) und der ‚(De-)

Konstruktion‘ von Geschlecht (Kap. 4.2.3: 83f) aber zu einer ‚geschlechtersensiblen oder gendersensitiven Medienarbeit‘⁵⁵ ausdifferenziert (Eble 2006: 56, Luca/Aufenanger 2007: 186ff, Schwarzer 2005: 62ff und 2009: 86f). So werden in geschlechtshomogenen Gruppen – wobei medienpädagogische Angebote für Jungen immer noch weniger verbreitet sind als Projekte für Mädchen (Luca/Aufenanger 2007: 186) – und koedukativen Medienveranstaltungen die Medienpräferenzen von Mädchen und Jungen aufgegriffen. Die monoedukative Praxis erscheint aufgrund des Aufbrechens und des Überwindens von Geschlechtsrollen und geschlechtlicher Inszenierungen in gemischtgeschlechtlichen Gruppen, wie z.B. der des technikaffinen Jungens und des technikfernen Mädchens, sinnvoll (ebd.: 187). In der gendersensiblen Medienpraxis werden individuelle und gesellschaftliche Geschlechtervorstellungen, -rollen und -verhältnisse reflektiert und veröffentlicht (Eble 2006: 57). Zudem sollen mithilfe aktiver Medienarbeit Geschlechterstereotypen, die heute vor allem medial vermittelt werden, aufgedeckt, festgeschriebenen Geschlechterbilder entgegengetreten, Handlungsräume erweitert und Prozesse zur Entwicklung einer selbstbewussten und -verantwortlichen Persönlichkeit sowie einer geschlechtlichen Identität initiiert werden (Eble 2006: 56f, Schwarzer 2009: 86f). Einbezogen werden ferner die Diskurse um ‚Intersektionalität‘ und ‚Diversity‘ (Kap. 4.2.3: 85f), da in der gendersensiblen Medienarbeit neben der Kategorie Geschlecht auch den individuellen, sozialen und kulturellen Lebenskontexten Aufmerksamkeit gewidmet wird (Theunert 2005: 20, Eble 2006: 57).

Das Wissenschaftliche Institut des Jugendhilfswerks Freiburg e.V. bietet seit 1984 aktive Medienarbeit für Mädchen und junge Frauen an (Eble/Schumacher 2005: 37). Bei ‚Medi@girls‘ handelte es sich um ein Projekt zur Heranführung an die Computertechnik und zur Berufsqualifizierung, das den Zeitraum von 2001 bis 2003 umfasste und wissenschaftlich begleitet wurde (Eble/Schumacher 2005: 39ff). Es fanden Workshops für Mädchen und junge Frauen statt, z.B. Bildbearbeitung, Homepagegestaltung, die erste bundesweite Mädchen-LAN-Party sowie Fachveranstaltungen für MultiplikatorInnen (Eble/Schumacher 2005: 51f). Um eine Vernetzung von sozialen Fachkräften auch nach ‚Medi@girls‘ zu gewährleisten, wurde ‚Multiline‘ gegründet (Eble 2006: 57). Intention ist, die Analyse und Reflexion individueller und gesellschaftlicher Veränderungsprozesse im Hinblick auf die Kategorie ‚Geschlecht‘ und die Medienkompetenzförderung der Professionellen (ebd.).

Auch zur monoedukativen Praxis mit Mädchen zählt ‚LizzyNet‘, eine Plattform zur Information, Kommunikation, Kooperation und zum Lernen (Schmidt 2005: 95). Im Kontext einer Dissertation konnten die Möglichkeiten der Community vor allem für

⁵⁵ Um die soziale Konstruktion zu unterstreichen und der Zweigeschlechtlichkeit zu begegnen, verwende ich den Begriff ‚Gender‘ und spreche daher von gendersensitiver, gendersensiblen, genderorientierten oder genderbezogenen Medienarbeit.

die Identitätsarbeit mit dem Internet aufgezeigt werden, die vielfältige Ansatzpunkte für die medienpädagogische Praxis eröffnen (Tillmann 2008: 196ff).

„Hardliner“ ist eines der wenigen Medienprojekten aus der geschlechtshomogenen Arbeit mit Jungen, bei dem sich die Teilnehmer aktiv mit Computerspielen auseinandersetzen (Wiemken 2005: 55f). Ziel ist die Analyse und Reflexion eigener Medienpräferenzen. Dafür wird zunächst am Computer gespielt, anschließend werden Spielelemente und -muster herausgearbeitet und in ein Outdoorspiel, das in der Schule, dem Jugendhaus oder auf einem anderen Freigelände stattfindet, umgesetzt.

Bei „Schön?!“, einem Medienprojekt für Mädchen und Jungen in Einrichtungen der Offenen Jugendarbeit und in Kooperation mit dem JFF – Institut für Medienpädagogik und des Kreisjugendrings München-Stadt, setzten sich Mädchen und Jungen in monoedukativen Gruppen mit dem Thema „Schönheit“ auseinander (Ring 2011: 59). Auch wenn dieses medienpädagogische Angebot mit geschlechtsspezifischen Gruppen erfolgte, stelle ich es als Beispiel für eine koedukative Praxis dar, weil das Thema in einer Einrichtung parallel mit Mädchen und Jungen bearbeitet und in einer gemeinsamen Präsentation in einem Blog wieder zusammengeführt wurde. Mithilfe von Filmen, Handyclips, Audiobeiträgen sowie Fotos und deren Veröffentlichung im Internet befassten sich die TeilnehmerInnen mit medialen Vorbildern und „*individuellen, gesellschaftlichen und historischen Schönheitsbilder[n]*“, die nicht nur auf Äußerlichkeiten reduziert wurden (Ring 2011: 60).

Mit dem Web 2.0, der Möglichkeit ohne umfangreiches technisches Know-how, Inhalte online zu stellen und den Prinzipien der Zusammenarbeit, dem Teilen sowie der Vernetzung (Kap. 3.1: 25ff), bedurfte es einer Aktualisierung der aktiven Medienarbeit, die sich bisher jedoch als ein sich gesellschaftlichen, technologischen und wissenschaftlichen Veränderungen anpassendes Konzept auszeichnete (Schell 2006: 47). Wie bereits bei der Verbreitung des Web, zu Beginn der 1990er-Jahre, wurden mit den Medientechnologien Hoffnungen auf Demokratisierung und Partizipation verbunden.

Unter dem Schlagwort „ePartizipation“, der elektronischen, vor allem internetgestützten Beteiligung, entstanden außerhalb der Medienpädagogik zahlreiche Projekte zur Informationstransparenz, Meinungsbildung und Entscheidungsfindung, die die „Unterarbeitsgruppe Partizipation im Dialog Internet“ in nicht-staatliche und staatliche ePartizipations-Formate unterteilt (BMFSFJ 2011: 7ff). Zu den nicht-staatlichen Formen zählen: Transparenz durch Dritte, Aktivismus, Kampagnen, Lobbyismus sowie Beschwerden, Eingaben, Petitionen (ausführlicher ebd.: 7ff). Als staatliche Beteiligungsformen können Informationen, Konsultationen und Kooperationen unterschieden werden (ebd.). Diese internetgestützten Formate politischer Beteiligung werden wahrgenommen, wie z.B. die E-Petition mit dem Titel

„Internet – keine Indizierung und Sperrung von Internetseiten“ von Franziska Heine verdeutlicht. Dieser beim Deutschen Bundestag eingereichte digitale Antrag erreichte innerhalb kürzester Zeit die meisten Unterstützer (134.015) in dem Online-Petitionssystem, das seit 2005 besteht (BMFSFJ 2011: 7ff).

Auch die Studie ‚Bürger Online‘ bestätigt die These, dass das Internet der politischen Beteiligung dient (Emmer/Vowe/Wolling 2011). 53 % der Bevölkerung suchen online nach politischen Informationen, nehmen mit Politikern mittels des Internets Kontakt auf oder verfassen Online-Leserbriefe (ebd.: 104ff). In der Langzeituntersuchung wurden im Zeitraum von sieben Jahren, von 2002 bis 2009, 1.400 Bürgerinnen und Bürger ab 16 Jahre jedes Jahr telefonisch zu ihrer politischen Online-Kommunikation befragt (ebd.: 39ff). Beruhend auf dem bisherigen Forschungsstand zu Typologien im Internet erarbeitete Angelika Fütting (ebd.: 219ff) im Rahmen dieser Studie eine Klassifizierung individueller, politischer Kommunikation und unterteilt die deutsche Bevölkerung in vier Typen: ‚Passive Mainstreamer‘ (47 %), ‚eigennützige Interessenvertreter‘ (19 %), ‚bequeme Moderne‘ (16 %), ‚traditionell Engagierte‘ (10 %) und ‚organisierte Extrovertierte‘ (ebd.: 224ff). Insbesondere die jüngeren Menschen im Alter von 16 bis 37 Jahren, die sogenannten ‚bequemen Modernen‘, agieren und kommunizieren politisch nach einem völlig unbekannten Muster (ebd.: 303ff). Neben traditionellen Gesprächen mit Freunden verwendet diese Generation ausschließlich das Internet zur politischen Information und Kommunikation. Über die Rezeption politischer Themen hinaus stellen sie auch eigene Inhalte online zur Verfügung. Im Web verfolgen sie keine politische Strategie und nehmen auch keinen Kontakt mit Politikern auf. Im Gegensatz zu bekannten Formen des politischen Engagements sind die ‚bequemen Modernen‘ in keiner Organisation (Gewerkschaft, politischen Partei) Mitglied und haben nur ein geringes Interesse an Wahlen.

Ebenso unterstreicht die bereits 2009 veröffentlichte Untersuchung von Ulrike Wagner et al. (Wagner/Brüggen/Gebel 2009) die Online-Beteiligung Jugendlicher. Im Sinne eines weiter gefassten Partizipationsbegriffs (z.B. Vilmar 1983: 339, Kap. 4.3.2: 93), der neben politischer Partizipation auch Jugendkulturen sowie andere Formen des gesellschaftlichen Zusammenlebens als Beteiligung betrachtet, werden drei Formen der internetgestützten Partizipation Jugendlicher in sozialen Netzwerken unterschieden. Es wird zwischen ‚sich positionieren‘, ‚sich einbringen‘ und ‚andere aktivieren‘ differenziert (ebd.: 75f). Als ‚sich positionieren‘ wird das Kundtun von Meinungen und Ansichten zu kulturellen und gesellschaftlichen Themen in visuellen Darstellungen, Profilen, Kommentaren oder Gruppenmitgliedschaften bezeichnet. Unter ‚sich einbringen‘ wird das Engagement verstanden, selbst in gesellschaftspolitischen Diskursen aktiv zu werden oder sie zu initiieren. In diesem Kontext geht es auch um das Präsentieren von Eigenproduktionen wie Musikstücken, Bilderclips oder Videos in der Online-Öffentlichkeit. Andere Menschen zum Engagement zu motivieren, z.B. durch die

Bekanntgabe von Terminen oder dem Aufruf zu Online- und/oder Offline-Aktionen, beschreibt das partizipative Handeln ‚andere aktivieren‘.

Die Nutzung verschiedener ePartizipations-Formate (BMFSFJ 2011: 7ff) sowie die Studienergebnisse von Emmer et. al. (2011) und Wagner et. al. (2009) legen nahe, dass sich vor allem junge Menschen mithilfe von Informations- und Kommunikationstechnologien am politischen Geschehen und im Sinne einer weiter gefassten Partizipation am gesellschaftlichen Zusammenleben beteiligen. Werden die jungen Nutzer näher betrachtet, fallen sich wiederholende Ungleichheiten auf. Aus der bereits erwähnten Gruppe der ‚bequemen Modernen‘ verwenden hauptsächlich Männer mit einem höheren Bildungsabschluss und stärkeren Einkommen das Internet zur politischen Kommunikation (Emmer/Vowe/Wolling 2011: 305). Zu identischen Ergebnissen kommt der Forschungsverbund zwischen dem Deutschen Jugendinstitutes und der Technischen Universität Dortmund, die in ihrer Untersuchung eine Korrelation zwischen Bildung und gesellschaftlicher Beteiligung bzw. Engagement im Internet feststellen (DJI/TU Dortmund 2011: 68, 136f, 140). Deutlich wird, dass sich auch im Internet die ohnehin schon aktiven 13- bis 20-Jährigen beteiligen (DJI/TU Dortmund 2011: 137, 140). In Übereinstimmung mit anderen Studien zur digitalen Ungleichheit (Iske et al. 2004, 2004b: 4ff, 2004a: 94ff und 2004b: 129ff, Wagner 2008: 226ff) legen die Analysen von Emmer et. al. (2011) sowie des Deutschen Jugendinstitutes und der Technischen Universität Dortmund (2011) die Fortschreibung sozial- und bildungsbedingter Unterschiede im Kontext internetgestützter Partizipation dar. Neben der grundsätzlichen Reflexion über Chancen und Umsetzungsmöglichkeiten von ePartizipation mit Heranwachsenden kommt der aktiven Medienarbeit die Aufgabe zu, strukturell bedingte Benachteiligung in Zeiten der mediatisierten Beteiligung zu begegnen und über einen Mausklick hinausgehende Methoden für Jugendbeteiligungsprozesse zu entwickeln. So wurden einige medienpädagogische Partizipationsangebote wie z.B. das multilaterale Projekt ‚youthpart‘⁵⁶ initiiert, das von dem Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend im Rahmen des Dialogs Internet gefördert wurde (Ertelt 2012: 82). Ziel war die Erschließung von internetgestützten Beteiligungsmöglichkeiten Jugendlicher im nationalen und internationalen Austausch (ebd.). Entdeckt wurden in diesem Kontext auch einige der im Kapitel ‚Projektportraits‘ (Kap. 7) detailliert dargestellten Praxisforschungsprojekte (Ertelt 2012: 85).

⁵⁶ <http://www.ijab.de/vielfalt/a/show/youthpart-multilaterales-kooperationsprojekt-zur-epartizipation-startet> [20.04.2014]
<http://www.ijab.de/aktivitaeten/internationale-zusammenarbeit/epartizipation-youthpart> [20.04.2014]

6. Methodische Konzeption

6.1 Methodologische Überlegungen und Verortung

Zur Entwicklung der methodischen Konzeption der Studie fand eine Auseinandersetzung mit der Praxisforschung und der Ethnografie im Allgemeinen wie auch in den Erziehungswissenschaften, der Sozialen Arbeit, dem Handlungsfeld der Jugendarbeit und der Medienpädagogik statt. Während dieser Vorbereitung wurde festgestellt, dass die Forschung in der Jugendarbeit die medienpädagogische Forschung (z.B. Jugendforschung mit Video des JFF, Witzke 2004: 70ff, oder die Erfahrungsproduktion mit Medien im Odenwaldkreis, Niesyto 1991) nicht zur Kenntnis nimmt. Anhand der folgenden Textpassage, die in dem Sammelband *„Empirie der Offenen Kinder- und Jugendarbeit“* im Jahr 2011 erschien, wird das Übersehen der medienpädagogischen Forschung deutlich: *„Qualitative Forschung bietet ein weitaus vielfältigeres Repertoire an, als die Forschung zur Offenen Kinder- und Jugendarbeit zur Anwendung kommen lässt. Auch methodologisch und methodisch gut ausgearbeitete Forschungszugänge wie u.a. die Objektive Hermeneutik, die Diskursanalyse und die Ethnomethodologie haben bisher keinen Eingang in die Forschung zu[r] Offenen Kinder- und Jugendarbeit gefunden. Innovative Forschungszugänge wie Videografie und Videoanalyse, Foto- und Artefaktenanalyse und viele andere Methoden [...] lassen sich in diesem Forschungsfeld nicht finden“* (Cloos/Schulz 2011: 257⁵⁷). Daher wird in dem folgenden Kapitel neben den Überlegungen zur Konzeption der Studie und der Verortung auch der Versuch einer Bestandsaufnahme bzw. eines Aufzeigens medienpädagogischer Forschung unternommen.

6.1.1 Praxisforschung

Als eine Form empirischer Sozialforschung weist Praxisforschung keine eindeutige Definition auf (Heiner 1988: 7, Munsch 2005: 917, Frank 2007: 723), oft werden Aktions-, Handlungs- oder Evaluationsforschung sogar synonym verwendet (Frank 2007: 723, Altrichter et al. 2010: 803, Lambach 2010: 15). Nach Maja Heiner (1988: 10) und Heinz Moser (1995: 58ff) liegen zwar die Ursprünge der Praxisforschung in der Aktionsforschung⁵⁸, doch ist Praxisforschung von der Aktionsforschung z.B. aufgrund der ausschließlichen Nutzung qualitativer Methoden (Heiner 1988: 10) oder *„eines wissenschaftlichen Ansatzes“* anstelle eines *„praxisorientierten Forschungshandelns“* (Moser 1995: 70) abzugrenzen. Praxisforschung zeichnet sich durch

⁵⁷ Peter Cloos war an der im Kap. 4.5: 123f erwähnten ethnografisch angelegten Studie über die offene Kinder- und Jugendarbeit, die Handlungsmuster und -regeln für professionell Handelnde aufzeigt, beteiligt (Cloos/Königter/Müller/Thole 2007).

⁵⁸ Die Aktionsforschung wendete sich gegen die in der Sozialforschung übliche Laborsituation und die Betrachtung der Beforschten als Objekte. So agierten ForscherInnen mit den Forschungssubjekten und Praktikerinnen im Feld, um praktische und gesellschaftliche Veränderungen zu erwirken. Der Forschungsansatz verstand sich als gesellschaftskritisch und verfolgte politisch-emanzipative Ziele (Bitzan 2008: 337, Moser 1995: 53ff).

anwendungsbezogene Forschung, die Nähe zum Forschungsfeld und die Kooperation zwischen PraktikerInnen und ForscherInnen aus (Heiner 1988: 7, Schone 1995: 15, Munsch 2005: 917). Dem Kompositum aus ‚Praxis‘ und ‚Forschung‘ folgend beschreibt die einschlägige Literatur in den Erziehungswissenschaften und der Sozialen Arbeit den Gegenstandsbereich Praxisforschung als wissenschaftliche Untersuchung beruflichen Handelns bzw. der sozialen Praxis (Heiner 1988: 7, Moser 1995: 70, Schone 1995: 16). Als grundlegend werden die drei von Maja Heiner (1988: 7ff) entwickelten idealtypischen Modelle betrachtet, die die Zusammenarbeit und die forschenden Aktivitäten der PraktikerInnen und der ForscherInnen beleuchten.

Beim ersten Modell liegt der Forschungsprozess ausschließlich bei den ForscherInnen, die mit der „*Hierarchiespitze*“ der Praxis zusammenarbeiten (ebd.: 7). PraktikerInnen sind gegebenenfalls im Rahmen der Explorationsphase oder der „*Eingrenzung des Untersuchungsfeldes*“ involviert (ebd.). Bei diesem Praxisforschungstyp geht es um die Wirksamkeit von Maßnahmen, Handlungen oder Projekten in der Sozialen Arbeit, die mithilfe wissenschaftlicher Methoden überprüft werden. Die Forschungsergebnisse dienen eher der Theorieentwicklung und dem wissenschaftlichen Diskurs. Als Beispiel führt Maja Heiner größere, überregionale Modellprogramme an (ebd.: 8). Diese Form der Praxisforschung wird auch als ‚Evaluationsforschung‘ bezeichnet (Moser 1995: 88, Munsch 2005: 918).

Im Rahmen der zweiten Variante nehmen PraktikerInnen aus dem operativen wie auch aus dem Leitungsbereich am Forschungsprozess teil (Heiner 1988: 8). Die Forschungsbeteiligung beinhaltet bspw. die Datenerhebung und die Diskussion von Zwischen- und Endergebnissen (ebd.). Die Rolle der Forschenden kann auch Praxisberatung, Organisationsentwicklung oder Supervision sowie „*die Erprobung gemeinsam entwickelter Vorhaben*“ und die Umsetzung der Erkenntnisse nach dem Forschungsprojekt in die praktische Arbeit umfassen (ebd.). Infolgedessen ist die Anwendungsorientierung beim zweiten Modell höher als beim ersten Typ, der vielmehr theoretischer Natur ist, da das Umsetzen der Forschungsergebnisse nicht vorgesehen ist. „*Die wissenschaftliche Begleitung von Modellprojekten und Innovationsvorhaben*“ sind Beispiele für diese Form der Praxisforschung (ebd.).

Im Forschungsprozess des dritten Modells sind ForscherInnen und PraktikerInnen gleichberechtigt aktiv (ebd.). Die für den Eigenbedarf forschenden PraktikerInnen erheben die Daten selbst und werten sie aus (ebd.). Die Forschenden unterstützen den Forschungsprozess, indem sie Fragestellungen, Erhebungs- und Auswertungsmethoden sowie Erkenntnisse diskutieren, ergänzend kommentieren oder zusammenfassen (ebd.: 9). Bei größeren Vorhaben koordinieren die ForscherInnen auch den Forschungsprozess (ebd.). Die Anwendungsbezogenheit und damit die Umsetzung der Untersuchungsergebnisse ist bei diesem Typ am größten, die Übertragbarkeit auf andere Regionen dagegen am geringsten (ebd.). Maja Heiner nennt als Beispiel die Untersuchung „*innovativer Ansätze und Routineabläufe*

des beruflichen Alltags mit ihren Konsequenzen“ (ebd.). Diese Form der Praxisforschung weist Gemeinsamkeiten mit der Aktionsforschung auf (Moser 1995: 91f, Munsch 2005: 919).

Ausgehend von den drei musterbildlichen Konzepten, die selten in ihrer Reinform auftreten (ebd.), werden Modifikationen vorgenommen und Praxisforschung weiterentwickelt (u.a. Moser 1995: 88ff, Schone 1995: 20ff, von Wensierski 2003: 79ff, Munsch 2005: 920ff). Dabei ist die Relation zwischen Forschung und Praxis besonders bedeutsam. Im Fachdiskurs gibt es hinsichtlich der Zusammenarbeit und der Beteiligung von Forschern und Praktikern unterschiedliche Positionen: von der konsequenten Trennung (Moser 1995: 70) über kooperative, wechselseitige Erkenntnisprozesse (Schone 1995: 38, Munsch 2005: 920, Bitzan 2008: 337) bis hin zur explizit von Praktikern durchgeführten Forschung, vor allem in der Lehrerforschung (Prenzel 1997: 599, Altrichter/Feindt 2008: 452ff). Diese auseinandergehenden Sichtweisen verweisen auf unterschiedliche Verständnisse hinsichtlich des Forschungsprozesses als auch auf die verschiedenen Prämissen der beiden Systeme ‚Praxis‘ und ‚Wissenschaft‘ (Moser 1995: 72ff, Sommerfeld/Maier 2003: 15f, Bitzan 2008: 339). Die Erkenntnisinteressen der Praxis sind laut Peter Sommerfeld und Konrad Maier (2003: 15) „*unmittelbarer*“ und kurzfristiger. Praktiker erwarten von einer praxisorientierten Forschung fundierte Perspektiven für den Handlungsalltag bzw. Handlungswissen, die Begleitung und Analyse von Praxisprozessen sowie die Erforschung sozialer Probleme (Hansbauer/Schone 1998: 383, Maykus 2010: 161). Neben diesen sich auf Anwendungsorientierung und Verwertbarkeit fokussierten Forschungsergebnissen wird Praxisforschung auch als Chance zur Professionalisierung und Qualitätssicherung von Sozialer Arbeit betrachtet (Hansbauer/Schone 1998: 374ff). Forschung unterliegt dagegen der Wissenschaft und deren Methoden und weist einen fest umrissenen Theoriebezug auf (Moser 1995: 72f, Sommerfeld/Maier 2003: 15, Lambach 2010: 24). Die Erkenntnisinteressen sind „*mittel- bis langfristig*“ und generieren „*Theorien, Modelle und Verfahren (oder Technologien)*“ (Sommerfeld/Maier 2003: 15). Im Rahmen von Praxisforschung gilt es, die beschriebenen Bedingungen und Voraussetzungen der beiden Systeme miteinander zu verknüpfen und zu einem gemeinsamen, sich wechselseitig inspirierenden Erkenntnisprozess zu führen (Sommerfeld/Maier 2003: 15, Munsch 2005: 921, Bitzan 2008: 338).

Um die Wechselseitigkeit zwischen Forschung und Praxis zu realisieren, sind den Forschungsprozess kennzeichnende Merkmale zu berücksichtigen (Moser 1995: 106ff, Hansbauer/Schone 1998: 382ff, von Wensierski 2003: 83ff). So lässt sich Praxisforschung anhand von Gegenstands- und Prozessorientierung, quantitative und qualitative Forschungsmethoden sowie bestimmten Gütekriterien charakterisieren (ebd.). Um möglichst nah an den Forschungsgegenstand heranzukommen und eine detaillierte Beschreibung sicherzustellen, dürfen die Instrumente der Praxisforschung wie Beobachtungen, Befragungen oder

Dokumentenanalyse nicht starr verwendet werden (Kardorff 1988: 83, Hansbauer/Schone 1998: 386, von Wensierski 2003: 84). Vielmehr sollten sie im Forschungsprozess stets auf ihre Angemessenheit im Untersuchungsfeld und für die Forschungssubjekte kontrolliert werden, ggf. ist eine Abwandlung oder Ergänzung von zuvor ausgewählten Methoden notwendig und PraxisforscherInnen sind aufgefordert, „selbst einfache Instrumente [zu] entwickeln“ (Kardorff 1988: 83). Abgesehen von der Flexibilität im Umgang mit den Instrumenten wird der Forschungsverlauf an sich als offen und prozessorientiert charakterisiert (Hansbauer/Schone 1998: 387, Moser 1995: 106). Im Idealfall erfolgt Praxisforschung in einem sich wiederholenden, kreisförmigen Ablauf, der aus mehreren Schritten besteht (Moser 1995: 106ff, Altrichter 2010: 806). Die einzelnen Schritte klassifizieren Heinz Moser (Moser 1995: 110) und Herbert Altrichter et al. (2010: 806) als Handlungen oder als forschungsorientierte Denkprozesse, was die Verknüpfung von Praxis und Wissenschaft in der Praxisforschung untermauert. Nach einer Annäherung an Forschungsgegenstand und -feld, die neben Literatursichtung und Informationsbeschaffung auch Gespräche mit Forschungsbeteiligten umfassen kann, findet der Einstieg in das Untersuchungsfeld statt (Kardorff 1988: 82, Moser 1995: 110, Altrichter 2010: 805ff). Anschließend beginnt das Sammeln von Daten mit quantitativen und qualitativen Erhebungsinstrumenten. Der nächste Schritt besteht aus der ersten Interpretation und Analyse der Daten, deren Ergebnisse in die Entwicklung sowie Durchführung weiterer Handlungen und Aktionen einfließen (Moser 1995: 110, Altrichter 2010: 807). Während der Handlung und Aktion werden erneut Daten erhoben und damit wieder an den Schritt der Datensammlung angeknüpft (ebd.). Nachdem auch diese Daten interpretiert und analysiert wurden, können sie bei einer Sättigung der Daten für eine Weitergabe an die wissenschaftliche Community und die Gemeinschaft der Praktiker in Form von Vorträgen, Publikationen und Fortbildungen aufgearbeitet werden (Altrichter 2010: 808). Müssen für eine detaillierte Beschreibung weitere Daten gesammelt werden, sind erneut Handlungen und Aktionen zu entwickeln und durchzuführen. Mithilfe dieses zirkulären, sich wiederholenden Forschungsverlaufs werden PraktikerInnen schon frühzeitig am Forschungsprozess beteiligt und die Erkenntnisse bzw. Erfahrungen werden nicht erst nach Abschluss der Forschungstätigkeit in die Praxis implementiert (Dickopf/Pies 2004: 30). Zudem trägt die kreisförmige Abfolge zu einer Win-win-Situation bei, die Christa Dickopf und Silke Pies als „produktive Rückkopplung“ bezeichnen (ebd.).

Um Beliebigkeit qualitativer Forschung auszuschließen und zuverlässige, glaubwürdige Forschungsergebnisse zu erhalten und deren Qualität einschätzen bzw. vergleichen zu können, orientiert sich Praxisforschung an folgenden Gütekriterien (Moser 1995: 116ff, Hansbauer/Schone 1998: 384, Mayring 2002: 144f). Zur Nachvollziehbarkeit und Transparenz bedarf es einer ausführlichen Beschreibung des Vorverständnisses, der Datenerhebungsmethoden und der Datenanalyse (Moser

1995: 118, Mayring 2002: 144f). Zentral bei der Interpretationsdarstellung ist die schlüssige und begründete Argumentation, Brüche sind zu explizieren (Mayring 2002: 145). Eines der wichtigsten Kriterien stellt nach Philipp Mayring (2002: 146) die „Nähe zum Gegenstand“ dar, die vor allem über die Feldforschung eingelöst werden kann. Heinz Moser (1995: 118) verweist in diesem Kontext auf die „Stimmigkeit“ der Methoden hin. Zu überprüfen ist, inwieweit die Methoden und deren Kombination (‘Triangulation’, Moser 1995: 120, Mayring 2002: 147) den Fragestellungen und Forschungssubjekten angemessen sind. Auch wenn die Forschung offen und prozessorientiert ist, bedarf es „bestimmte[r] Verfahrensregeln“ und eines systematischen Vorgehens (Mayring 2002: 145). Ein weiteres Gütekriterium bildet die „kommunikative Validierung“ (Mayring 2002: 147), die von Heinz Moser (1995: 120ff) als „Intersubjektivität“ bezeichnet wird. Die ForscherInnen stellen ihre Ergebnisse im Sinne einer Vergewisserung zur Diskussion und können „aus diesem Dialog wichtige Argumente zur Relevanz der Ergebnisse gewinnen“ (ebd.). Voraussetzung dafür ist die „Adäquatheit“, die Reliabilität der Forschungsergebnisse (Moser 1995: 119f). Als zuverlässig werden Forschungsergebnisse u.a. betrachtet, wenn sie unter den gleichen Forschungsgegebenheiten wieder erhoben werden können, der Forschungsprozess also wiederholt wird und die gleichen Ergebnisse erhalten werden. Mit der „Anschlussfähigkeit“ von Forschungsergebnissen an das Wissenschafts- oder das Praxissystem können Aussagen über „die Qualität des wissenschaftlich generierten Wissens“ getroffen werden (Moser 1995: 122). Angestrebt wird keine Übereinstimmung mit den Ergebnissen anderer Forschungsarbeiten, vielmehr geht es um das Anknüpfen an bestehende Erkenntnisse, die Einbettung in einen Wissensbereich sowie um die Weiterentwicklung vorhandener Forschungsergebnisse (ebd.). Insbesondere in der Praxisforschung kommt der Übertragbarkeit der Resultate in die Praxis eine besondere Rolle zu (ebd.).

Medienpädagogische Praxisforschung

Im Rahmen von medienpädagogischer Praxisforschung werden mediengestützte Bildungs- und Lernprozesse mit unterschiedlichen Zielgruppen und in verschiedenen Handlungsfeldern untersucht (z.B. frühkindliche Bildung) (Niesyto 2014: 173). Medienpädagogische Praxisforschung, die von PraktikerInnen durchgeführt wird, dient der Selbstbeobachtung, -reflexion und -evaluation und zielt auf eine Verbesserung der eigenen Praxis sowie des professionellen Handelns (ebd.: 173f). Ziel einer medienpädagogischen Praxisforschung von WissenschaftlerInnen ist hingegen der Theorie-Praxis-Transfer. Mithilfe von Forschungsmethoden wie z.B. teilnehmender Beobachtung, Einzel- und Gruppeninterviews oder ‚Eigenproduktionen mit Medien‘ (Kap. 6.2.4: 162ff) können aus der medienpädagogischen Praxis „theoriegeleitete[], hypothesenorientierte[], explorative[], entwicklungsorientierte[] oder evaluative[] Ansätze“ entwickelt werden, die anschließend wieder in die Praxis einfließen können (Niesyto 2014: 174). Horst Niesyto (ebd.:

175ff) unterscheidet drei Formen medienpädagogischer Praxisforschung, wobei die ‚experimentelle Praxisforschung‘ als dritter Ansatz kontrovers diskutiert und daher nicht als allgemeingültig betrachtet wird (ebd.: 176f). Wie im ersten Modell von Maja Heiner (1988: 7, Kap. 6.1.1: 141) geht es bei der ‚Evaluation‘ medienpädagogischer Bildungs- und Lernprozesse um die Wirkungskontrolle von Programmen, *„Maßnahmen, Projekten“* (Niesyto 2014: 175). Die ‚entwicklungsorientierte Praxisforschung‘ wird definiert als *„gezielte Entwicklung medienpädagogischer Maßnahmen und Programme entlang praktisch und theoretisch relevanter Fragestellungen“* und steht der Aktionsforschung nah (ebd.). In der medienpädagogischen Forschung kommt der Praxisforschung nur eine geringe Bedeutung zu (Niesyto 2014: 180), was u.a. auf den fehlenden *„Diskurs über forschungsrelevante Themen, methodologische und methodische Fragen“* (ebd.) und den Mangel an finanzieller Förderung zurückgeführt wird (ebd.: 179).

6.1.2 Ethnografie

Widmete sich die Ethnologie und Kulturanthropologie entsprechend der Wortbedeutung ‚ethnos‘ (griech. ‚Volk‘), und ‚graphein‘ (griech. *„schreiben, beschreiben“*) (Fischer 1988: 61) noch der Erkundung und Beschreibung fremder Völker, stehen bei der Ethnografie *„die Kulturen in der eigenen Gesellschaft“* (Lüders 2005: 390), also vertraute, *„kulturelle Felder“* im Mittelpunkt (Hirschauer 2002: 36). Entscheidend ist hierfür die *„Befremdung der eigenen Kultur“* (Hirschauer/Amann 1997). Ethnografisch Forschende nehmen eine distanzierende Haltung gegenüber bekannten kulturellen Feldern der eigenen Gesellschaft ein und entwickeln einen Blick der *„Befremdung“* für Alltägliches bzw. Vertrautes (Amann/Hirschauer 1997: 12, Hitzler 2006: 48) und beschreiben rekonstruierend aus der *„Binnenperspektive“* der handelnden Forschungssubjekte deren Kultur und Lebenswelt (Zinnecker 2000a: 671). Ziel ethnografischer Forschung ist ein verstehender Zugang zur Lebenswelt von Menschen, zu ihren sozialen Praktiken sowie ihren Denk- und Handlungsformen (Hitzler 2006: 48, Lüders 2005: 384). Als ein Kriterium der Ethnografie gilt eine offene und flexible Forschungspraxis (Friebertshäuser/Panagiotopoulou 2010: 205, Lüders 2005: 393). Um die Perspektiven der Forschungssubjekte und ihre Bedeutungskontexte zu verstehen, soll sich der Ethnograf frei von im Vorfeld entwickelten und zugleich beeinträchtigenden Hypothesen in das Forschungsfeld begeben. Abhängig von den beteiligten Forschungssubjekten, ihrem Lebensalltag und -bedingungen sowie unabsehbaren Ereignissen sollten Forschende das methodische Vorgehen, das sowohl die Datenerhebung als auch die Datenauswertung umfasst, flexibel variieren und Gegebenheiten bzw. Situationen anpassen. Zur Orientierung und als Hilfestellung in der relativ offenen und undogmatischen Feldforschung schlägt Hans Fischer (1988: 66ff) folgende Vorgehensweise vor, die qualitativen Forschungsmethoden entspricht. 1. die Formulierung eines Forschungsthemas, 2. Die Herstellung theoretischer Bezüge, 3. die Auswahl der Forschungsmethode, 4. die Wahl des Untersuchungsgebiets, 5. die

Durchführung von Vorarbeiten, 6. die Organisation der Feldforschung, 7. die Kontaktaufnahme und erste Orientierung im Feld, 8. die explorative Phase, 9. die Untersuchung der Fragestellung, 10. die Auswertung und Veröffentlichung.

Hans Fischer (1988: 67) weist auf Modifikationen insbesondere bei den ersten vier Arbeitsschritten des Feldforschungsprozesses hin. So können einzelne Verlaufsschritte vorgezogen werden (z.B. kann ausgehend von einem bereits bekannten Untersuchungsfeld das Forschungsthema entwickelt werden).

Ein weiteres Merkmal ethnografischer Forschung stellt die Kombination (Triangulation, Kap. 6.1.1: 144) verschiedener Forschungsmethoden dar, die auch eine Integration qualitativer und quantitativer Verfahren vorsieht (Friebertshäuser/Panagiotopoulou 2010: 10, Hitzler 2006: 50). Die Teilnehmende Beobachtung bildet das Herzstück der Ethnografie und gilt als „*allgemeines, methodenplurales, triangulatives Forschungskonzept*“ (Lüders 2006: 151). Darüber hinaus wird der Begriff ‚Teilnehmende Beobachtung‘ auch synonym zur Ethnografie verwendet. Weitere Methoden zur Erhebung und Analyse empirischer Daten bilden Interviews (auch Experteninterviews), Gespräche (Alltagsgespräche, Gespräche informeller Art, die mit dem „*ero-epischen Gespräch*“ vergleichbar sind, Girtler 2001: 147ff), Gruppendiskussionen, Dokumentenanalyse (z.B. Gesetzestexte, Presseartikel), quantitative Daten (z.B. Statistiken), alltagskulturelles Material (z.B. Flyer, Graffiti, Gedichte, Fotos, Videos, Websites) (Bachmann 2006: 186, Friebertshäuser/Panagiotopoulou 2010: 310f). Die mithilfe dieser Methoden erhobenen Daten werden reflexiv-analytisch ausgewertet und zu einem Bericht zusammengestellt, der der Theoriegenerierung dienen kann (Fischer 1988: 68, Girtler 2001: 169, Krotz 2005: 275).

Ethnografie in den Erziehungswissenschaften und der Sozialen Arbeit

Erste Ansätze einer ethnografischen Forschung in den Erziehungswissenschaften sind in Deutschland bereits in den 1920er-Jahren zu finden (Friebertshäuser/Panagiotopoulou 2010: 303). Nach einer Phase der Stagnation und der Wiederentdeckung in den 1970er-Jahren erfahren ethnografische Forschungsstrategien in den Erziehungswissenschaften und auch in der Sozialen Arbeit erst wieder seit zwanzig Jahren Beachtung (Cloos/Thole 2006: 9, Friebertshäuser/Panagiotopoulou 2010: 303).

In der erziehungswissenschaftlichen Ethnografie liegen zwei verschiedene Studienarten vor (Hünersdorf/Müller/Maeder 2008: 14f, Friebertshäuser/Panagiotopoulou 2010: 305). Im Fokus der Ethnografie in „*pädagogischen Handlungsfeldern*“ befindet sich das Verstehen und Vertrautwerden mit fremden Lebenswelten sowie Lebensstile, z.B. unterschiedliche Jugendkulturen (Hünersdorf/Müller/Maeder 2008: 14). Die „*pädagogische bzw. erziehungswissenschaftliche Ethnographieforschung*“ widmet sich dagegen der „*Erziehungswirklichkeit*“ (Friebertshäuser/Panagiotopoulou 2010: 305). Gemeinsamkeiten liegen in der

Überwindung „*normativer Vorstellung*“ von Pädagogik, der Anerkennung der pädagogischen AdressatInnengruppe als Akteure und der Analyse sowie dem Verstehen der Deutungs- und Handlungsmuster (ebd.).

Mit „*pädagogischer Ethnographie*“ führt Jürgen Zinnecker bereits 1995 (Zinnecker 1995: 32, zit. nach Friebertshäuser/Panagiotopoulou 2010: 304) ein Konzept zur Förderung ethnografischer Kompetenzen in pädagogischen Berufen ein und entwirft ein Curriculum für die Lehrerbildung (Zinnecker 2000b). Unter einer ‚pädagogischen Ethnografie‘ versteht er Feldforschungen in „*sozialpädagogische[n], erwachsenbildnerische[n] oder schulische[n]*“ Handlungsfeldern, deren Inhalt „*Organisationen oder intime pädagogische Interaktionen, professionelle oder nichtprofessionelle Felder*“ sein können (Zinnecker 2000b: 383). Der Forschungsgegenstand geht über ein engeres Verständnis von Bildung und Erziehung hinaus und umfasst eine Vielfalt an im Feld zu entdeckenden kulturellen, sozialen Praktiken sowie Orientierungen. Dafür ist nach Jürgen Zinnecker die „*Erwachsenen-Zentriertheit*“ (Zinnecker 1995: 32, zit. nach Friebertshäuser/Panagiotopoulou 2010: 304) abzulegen und die pädagogische Selbstreflexion eigener Kindheitserfahrungen als auch ein distanzierter Blick auf das eigene berufliche Handeln sowie auf das kindliche Gegenüber zu etablieren. Neben dieser lehrerzentrierten Ethnografie setzt sich Jürgen Zinnecker für die Anerkennung von Schülern als ethnografisch Forschende ein, um sie und ihre Perspektiven als Akteur eines mit LehrerInnen gemeinsam hergestellten Lernprozesses einzubeziehen. So werden in der „*Schülerethnographie*“, die in der Forschungstradition der Kindheitsforschung steht, die subjektorientierten Beobachtungen von Schülern, ehemaligen Schülern und mit dem Schülerleben vertrauten Lehrern (z.B. junge Lehrer, die sich an das eigene Schülerleben erinnern) durchgeführt (Zinnecker 2000a: 677ff).

Im Zuge einer breiteren Anerkennung ethnografischer Forschungsstrategien entstanden in den letzten Jahren auch ethnografisch angelegte Studien in der Sozialen Arbeit und in der Kinder- und Jugendarbeit (Hünersdorf 2008: 39ff, Cloos/Thole 2006: 9, Thole/Cloos/Köngeter/Müller 2011: 116). Bereits im Jahr 2000 haben Werner Lindner et al. (2000a) auf die Bedeutung „*ethnographischer Methoden in der Jugendarbeit*“ hingewiesen. Vergleichbar mit der „*pädagogischen Ethnografie*“ (Zinnecker 2000b), die jedoch auf die Schulpädagogik fokussiert ist, können mithilfe von Beobachtungen aus der Distanz die Interaktionen unter Jugendlichen und mit sozialen Fachkräften sowie das eigene professionelle Handeln in der Kinder- und Jugendarbeit der Reflexion zugänglich gemacht werden (Lindner 2000b: 83). Zudem kann die sozialräumliche Erkundung kindlicher und jugendlicher Lebenswelten (ausführlicher Kap. 4.2.2: 78ff) – im Sinne eines weiter gefassten Verständnisses ethnografischer Strategien (Deinet 2000: 174, Krisch 2000: 247) – beitragen, das pädagogische Angebot zu konzeptionieren und weiterzuentwickeln (Deinet 2000). Im Handlungsfeld der Offenen Kinder- und Jugendarbeit finden sich heute viele

ethnografische Studien, die dem „grundlagenorientiert[en]“ Forschungskonzept⁵⁹ der Sozialen Arbeit zugeordnet werden können (Cloos/Schulz 2011: 256). Die grundlagenorientierte Forschung konzentriert sich auf die Entwicklung neuer, „theoretische[r] Wissensbestände[]“ (Thole 2010: 462) für die Kinder- und Jugendarbeit (Cloos/Schulz 2011: 255). Für die Kinder- und Jugendarbeit eignen sich ethnografische Forschungszugänge vor allem dafür, die Grenzen der Verbalisierung aufzuheben und Zugang zu kulturellen sowie sozialen Praktiken Jugendlicher zu erhalten (Hirschauer 2002: 40ff, Friebertshäuser 2008: 55, Thole/Cloos/Königter/Müller 2011: 115). Im Gegensatz zu Forschungsmethoden auf verbaler Ebene begünstigt die Kopräsenz am sozialen Geschehen die Erhebung des Vorsprachlichen und des Vorreflexiven wie alltägliches, routiniertes und habitualisiertes Handeln sowie „inkorporiertes Wissen“ (Thole/Cloos/Königter/Müller 2011: 117). Auf diese Weise kann mithilfe von teilnehmender Beobachtung, der sogenannten „schweigende[n]‘ Dimension des Sozialen“ (Hirschauer 2002: 40), begegnet werden, und auch nicht Erwähnenswertes, weil selbstverständlich, Stummes (z.B. räumliche und „materielle Settings“) sowie Performatives können erfasst werden (ebd.: 42f).

Analogie des ethnografischen und des pädagogischen Blicks

Das „Wahrnehmen können“ (Müller/Schmidt/Schulz 2005) des Vorsprachlichen und des Vorreflexiven sowie ein reflexiv-distanzierter Blick auf den pädagogischen Alltag sind grundlegende Bestandteile einer nicht restriktiven, bildungsorientierten Kinder- und Jugendarbeit (Friebertshäuser 2008: 58, Müller 2008: 79ff, Cloos/Schulz 2011: 248). Hierin weist der „pädagogische Blick“ (Müller 2008: 91) Parallelen zum ethnografischen Blick auf.

Nach Burkhard Müller (2008: 91ff) und Marc Schulz (2008: 283f) unterscheiden sich die beiden Beobachtungsformen in Ziel und Methode. Als Forschungsverfahren intendiert das ethnografische Beobachten und Verstehen sozialer Situationen „wissenschaftlicher Erkenntnis“ und unterliegt einer Forschungsmethodologie (Müller 2008: 91). Demgegenüber ist es Intention der Jugendarbeit, Bildungsprozesse zu initiieren. Um an der Lebenswelt Jugendlicher orientierte Bildungsmomente zu gestalten, müssen soziale Fachkräfte neben dem situativen Erkennen von Bildungsgelegenheiten diese auch steuern und (beg)leiten (ebd.). Infolgedessen ist zur Beobachtung des eigenen Arbeitsfeldes, die zudem die Selbstbeobachtung

⁵⁹ In der „qualitativ-rekonstruktiven Forschung“ der Kinder- und Jugendarbeit (Cloos/Schulz 2011: 254) liegen neben dem grundlagenorientierten Forschungskonzept noch zwei weitere vor. Die handlungsorientierte Praxisforschung zielt auf einen Theorie-Praxis-Transfer (Thole 2010: 462, Cloos/Schulz 2011: 255). Die pädagogische Handlungspraxis wird analysiert, um Erkenntnisse zu generieren, die wieder in die Praxis einfließen (ebd.). Auf diese Weise wird erhofft, die „außerschulische Praxis“ zu optimieren (Thole 2010: 462). Im Mittelpunkt der professionsbezogenen, reflexiven Forschung steht die Herleitung und Entwicklung von verallgemeinerbarem „Professionswissen“ aus der Praxis (ebd.). Zugleich können so „Praxisentwicklungen an[ge]reg[t], mit initiiert[t] und unterstütz[t]“ werden (Cloos/Schulz 2011: 255).

einschließt, eine beobachtende Distanz einzunehmen (Schulz 2008: 284). Im Vergleich zur zeitlich begrenzten Verweildauer der Ethnografen im Forschungsfeld bestehen die Beziehungen der in der Jugendarbeit Tätigen und ihrer AdressatInnen bereits über einen längeren Zeitraum und das pädagogische Handeln ist dementsprechend auf Kontinuität angelegt (Müller 2008: 91). Aufgrund der Gemeinsamkeit des pädagogischen und ethnografischen Blicks, deren Unterschiede aber durchaus anerkannt werden, wird die Herausbildung ethnografischer Kompetenzen in der jugendarbeiterischen Handlungspraxis als Grundhaltung befürwortet (Cloos/Schulz 2011: 259, Müller/Schmidt/Schulz 2005: 222, Schulz 2008: 291). Um das ethnografische Potenzial für professionelles Handeln in der Jugendarbeit zu präzisieren, haben Burkhard Müller et al. (2005: 221ff) *„Anregungen für ein genaueres Beobachten“* entworfen. Im Sinne eines Impulses, der nicht als neues Konzept oder als neue Methode misszuverstehen ist (Müller/Schmidt/Schulz 2005: 222), sollen strukturierte Fragen zu einem genaueren Beobachten von Kindern und Jugendlichen sowie der individuellen und der institutionsorientierten Reflexion motivieren. Bedingungen, Materialien, Zeitaufwand und Vorgehensweise werden zur Übernahme und vor allem Weiterentwicklung der ethnografischen Haltung in der eigenen Einrichtung und in der Handlungspraxis vorgestellt. Auf diese Weise wird erhofft, die Ethnografie als berufliche Haltung in der Kinder- und Jugendarbeit zu fördern.

Medienethnografie

Als Forschungsmethode ist Medienethnografie nicht eindeutig definiert (Bachmann/Wittel 2006: 183). Die semantische Betrachtung des Begriffs indiziert einen weit gefassten Sinngehalt von Medienethnografie. Nach Jörg Bergmann (2008: 328) und Götz Bachmann sowie Andreas Wittel (2006: 183) befasst sich Medienethnografie mit der Beschreibung und Deutung sozialer sowie kultureller Praktiken der Mediennutzung, der Medienproduktion, der Mediendistribution sowie des Medienkonsums. Medienethnografie zielt, wie auch die „klassische“ Ethnografie, auf einen verstehenden Zugang zur Lebenswelt von Menschen oder auf das Verstehen fremder wie auch vertrauter Teilkulturen, allerdings auf Medien bezogen (Bachmann/Wittel 2006: 183, Bergmann 2008: 328). Mit dem verständnisgenerierenden und theoriebildenden Forschungsverfahren (Bachmann/Wittel 2006: 214) wird bspw. die Mediennutzung bestimmter Subkulturen untersucht, z.B. Marie Gillespies Studie über den Fernsehkonsum englischer Teenager nordindischer Herkunft (Bachmann/Wittel 2006: 195).

Die Forschungsmethode blickt auf keine lange Tradition zurück, reichen die historischen Wurzeln nicht weiter als in das Jahr 1950. In diesem Jahr wendete Hortense Powdermaker in ihrer Studie *„Hollywood, the Dream Factory“* erstmals Ethnografie als Forschungsverfahren an, um ihrer These von der Beeinflussung von Filminhalten durch das soziale System der Filmherstellung nachzugehen

(Bachmann/Wittel 2006: 192f, Bergmann 2008: 330). Die Arbeit von Powdermaker ist hervorzuheben, da sie mit den damaligen Forschungsverfahren, in deren Mittelpunkt die Rezeption von Medien stand, bricht und sich der Produktion von Massenmedien widmet (Bergmann 2008: 330).

Zu den Methoden der Datenerhebung zählen hauptsächlich qualitative Verfahren und deren Kombinationen wie Interpretationen der kommunizierten Medieninhalte (z.B. Liebesromane, Fernsehserien, Musikfans), Dokumentenanalyse, Einzel- oder Gruppeninterviews (auch online), Gespräche mit den Forschungssubjekten (z.B. Expertengespräch, Informantengespräch) oder auch das Kernstück der Ethnografie, die in zeitlicher Verweildauer und Teilnahmegrad divergierende, teilnehmende Beobachtung (Bachmann/Wittel 2006: 191, Bergmann 2008: 330).

Götz Bachmann sowie Andreas Wittel (2006: 190 ff) entwerfen eine Typologie und gliedern medienethnografische Forschungsarbeiten in drei methodische Strömungen: „*Ethnography Proper*“, „*akkumulierte ethnographische Miniaturen*“ und „*virtuelle Ethnographien*“. Demnach befinden sich Forschende über eine zeitlich längere Phase (mehrere Monate oder Jahre) im Rahmen der ‚Ethnography Proper‘ im Untersuchungsfeld (ebd.: 190). Mittelpunkt dieser methodischen Richtung bildet die teilnehmende Beobachtung (ebd.: 191). Die meisten Untersuchungen zur Medienproduktion können diesem Forschungstyp zugeordnet werden (ebd.: 192). Unter ‚akkumulierten ethnographischen Miniaturen‘ werden kurze Feldaufenthalte, die auch nur einen Zeitrahmen von ein bis zwei Stunden umfassen können, verstanden (ebd.: 191). Um eine umfassende Beschreibung zu generieren und als ethnografische Methode anerkannt zu werden, sind die Kurzaufenthalte in der Lebenswelt der Forschungssubjekte zu realisieren (ebd.). Darüber hinaus sind weitere Datenerhebungen durch Beobachten der Lebenswelt notwendig, dabei ist die Lebenswelt obligatorischer Bestandteil der Interviews (ebd.). Da die Medienrezeption meist im Privaten erfolgt, infolgedessen ‚Ethnography Proper‘ mit ihren langen Feldaufenthalten problematisch wäre, findet die Forschungsform ‚akkumulierte ethnographische Miniaturen‘ vor allem in Medienrezeptionsstudien Anwendung (ebd.: 195). ‚Virtuelle Ethnographien‘ stellen Explorationen und Erkundungen im Internet dar. Götz Bachmann sowie Andreas Wittel (ebd.: 191) beschreiben diese ethnografische Form mit „*Wandern im Cyberspace*“ bzw. mit „*Anklicken verschiedener Websites*“. Ohne physische Präsenz untersuchen Forschende soziale Interaktionen online. Als wegweisende Studie wird für diesen Typ die Untersuchung von Sherry Turkle zur Identitätskonstruktion im Kontext des Internets angeführt (ebd. 204). Die Grenzen der drei methodischen Stränge sind fließend. Infolgedessen liegen zahlreiche Studien vor, die Mischformen aufweisen. Computertechnologische Entwicklungen begünstigen eine weitere Vervielfachung, da Medien heutzutage nicht mehr nur Untersuchungsgegenstand sind. Sie stellen darüber hinaus ein Werkzeug zur Dokumentation und zur Präsentation ethnografischer Studien dar (ebd. 204). Bedarf für eine Weiterentwicklung der Medienethnografie sehen die beiden Autoren

vor allem in einer auf den Nutzer und dessen Handlungspraktiken konzentrierten ‚Crossmedia-Forschung‘, die über die klassische Medienrezeptionsforschung hinausgeht und die Parallelnutzung verschiedener Medien im Lebensalltag der Forschungssubjekte mithilfe ethnografischer Methoden ergründet (ebd. 214).

Medienethnografische Ansätze in der medienpädagogischen Forschung

Das Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis (JFF) in München führt seit 2001 ‚Crossmedia-Forschung‘ durch, die als Medienkonvergenz-Studien bezeichnet werden. Der Fokus liegt auf der Medienaneignung Jugendlicher, ihren Beweggründen für die konvergente Mediennutzung, die Wirkungen der Medienaneignung auf das eigene Handeln und Denken sowie die sich aus der konvergenten Medienaneignung ergebenden Herausforderung für die medienpädagogische Praxis.

Eine weitere Forschungsstrategie stellen ‚Eigenproduktionen mit Medien‘ (Kap. 6.2.4: 162ff) dar, die verschiedene Forschungsdisziplinen und wissenschaftliche Methoden verbindet (Niesyto 2007a: 223). Eine der drei Grundformen (‚Eigenproduktionen ohne Unterstützung von Medienpädagogen oder anderen Beratern‘) ist der medienethnografischen Forschung zuzuordnen (Niesyto 2007a: 235). Im Rahmen medialer Eigenproduktionen ohne Unterstützung erhalten ForscherInnen über die Analyse und Interpretation von selbst gestalteten Medienbeiträgen wie Fotos oder Videos Einblick in die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen (Niesyto 2007a: 235). Auf diese Weise sind Medien nicht mehr nur Untersuchungsgegenstand oder Dokumentations- und Präsentationswerkzeug eines ethnografischen Forschungsverfahrens, sondern sind ein Instrument für einen verstehenden Zugang zum Welterleben.

Die Praxisforschung und die Ethnografie erscheinen für die Konzeption der vorliegenden Studie geeignet. Den methodologischen Bezugsrahmen stellt die medienpädagogische Praxisforschung dar, die an die ‚entwicklungsorientierte‘ Form angelehnt ist. Mithilfe der konstitutiven Methode der Ethnografie, der teilnehmenden Beobachtung und in Kombination mit Einzel- und Gruppengesprächen sowie mit medialen Eigenproduktionen wird – wie von Horst Niesyto (2014: 174) beschrieben – die medienpädagogische Praxis in dem Handlungsfeld der Jugendarbeit von mir als Forscherin systematisch begleitet, dokumentiert, analysiert und ausgewertet. Im Rahmen medienpädagogischer Praxisforschungsprojekte sollen Erkenntnisse über Methoden und Konzepte des Web 2.0 in der Jugendarbeit generiert werden und wieder in die Praxis zurückfließen. Auch wenn die Zusammenarbeit zwischen mir als Forscherin und den PraktikerInnen mit diskursiven und partizipativen Forschungsverfahren vergleichbar ist, wird die wissenschaftliche Distanz gewahrt. Die Fragestellung der Studie wurde von mir ausgearbeitet. Ebenso übernehme ich die Datenerhebung und -auswertung. Den Fachkräften kommt die Aufgabe der

medienpädagogischen Praxis zu, sie sind für die Durchführung des Medienangebots zuständig. Da die medientechnologischen Entwicklungen des Web 2.0 zu Beginn des Forschungsprojekts relativ neu war, entstand Beratungsbedarf (Kap. 6.2.2: 156). Wie die Ausführungen zur Kooperation von Praxis und Forschung verdeutlichen, liegt auch mit diesem medienpädagogischen Praxisforschungsprojekt eine Mischform der drei Modelle von Maja Heiner (1988: 7ff, Kap. 6.1.1: 141f) vor. Nach diesen methodologischen Überlegungen und der Verortung der Studie findet im nächsten Kapitel eine detaillierte Auseinandersetzung mit den Forschungsinstrumenten statt, die bei der wissenschaftlichen Untersuchung der medienpädagogischen Praxis und des professionellen Handelns zur Anwendung kamen.

6.2 Methoden der Datenerhebung und Auswertungsstrategien

Um den Forschungsprozess transparent und nachvollziehbar darzulegen (Kap 6.1.1: 143), werden im Folgenden die Erhebungs- und Auswertungsmethoden vorgestellt. Zentrales Instrument in diesem Forschungsprojekt ist die teilnehmende Beobachtung, die auch als Hauptmethode der ethnografischen Forschung (Egloff 2012: 419, Lüders 2005: 385) betrachtet wird. Mit der Beschreibung der Kontaktaufnahme, des Feldeinstiegs, -aufenthalts und -ausstiegs sowie der Auswertung von Beobachtungsprotokollen sollen Möglichkeiten des Vorgehens und Empfehlungen im Kontext der teilnehmenden Beobachtung aufgezeigt und damit ein Beitrag zu bisher nicht weiter ausgeführten Aspekten in der Fachdiskussion (Egloff 2012: 421ff, Lüders 2006: 152f) geleistet werden. Die „flexible, methodenplurale kontextbezogene“ Erhebungsmethode der teilnehmenden Beobachtung (Lüders 2005: 389) wurde in dieser Forschungsstudie mit Einzel- und Gruppengesprächen sowie mit medialen Eigenproduktionen ergänzt und kombiniert. Zusammen bilden sie eine Art „Ethnographische Collage“ und Grundlage für die komprimiert dargestellte Interpretation (Friebertshäuser/Richter/Boller 2010: 387ff) in den Detailanalysen der Projektportraits.

6.2.1 Fragebogen

Der Fragebogens als Erhebungsinstrument – und auch die Intention in der Hauptforschungsphase – wurden bereits beschrieben (Kap 2.3: 17f). Er wurde nur noch von den Projektteilnehmenden ausgefüllt und diente der Ergänzung und Bestätigung von Informationen (z.B. zur Web-2.0-Nutzung). Aufgrund der Projektstruktur (z.B. aufsuchende Jugendarbeit in ‚medien-street-art‘) und der umfangreichen Inhalte in den medienpädagogischen Angeboten beantworteten wenige TeilnehmerInnen die Fragebögen, sodass einzelne Fragen während der teilnehmenden Beobachtung sowie der Einzel- und Gruppengespräche gestellt wurden. Infolgedessen wurde der Fragebogen auch nicht mehr systematisch oder mit einer Software ausgewertet.

6.2.2 Teilnehmende Beobachtung

Mithilfe der Methode der ‚teilnehmenden Beobachtung‘ werden fremde Alltagspraktiken, Lebenswelten, Normen, Strukturen sowie fremdes Handeln und Denken von Menschen oder sozialen Gruppen erforscht (Lamnek 2005: 552, Lüders 2005: 384). Dazu halten sich die ForscherInnen zeitlich begrenzt in der Lebenswelt der Forschungssubjekte auf und nehmen an deren Alltag teil (Egloff 2012: 419, Flick 2005: 206, Lamnek 2005: 552). Um das alltägliche Handeln Jugendlicher im Web 2.0 kennenzulernen und die medienpädagogische Praxis mit dem Web 2.0 zu erkunden (Kap. 2.2: 16), wurde die teilnehmende Beobachtung angewendet. Das Vorgehen in diesem Forschungsprojekt entsprach allerdings nicht der „klassischen ethnographischen Forschung“ (Oester 2008: 234). Vielmehr orientierte sich die teilnehmende Beobachtung als Erhebungsmethode an der „fokussierten Ethnographie“ (ebd.) oder an den „akkumulierte ethnographische Miniaturen“ (Bachmann/Wittel 2006: 191, Kap. 6.1.2: 150). So handelte es sich nicht um „Grundlagenforschung“, sondern um „angewandte problemorientierte Forschung“, der Feldaufenthalt war kurz sowie themenbezogen (ebd.). Abgesehen von dem Praxisforschungsworkshop ‚Web 2.0 Guides‘ variierte die Dauer der vier medienpädagogischen Projekte zwischen zwei und fünf Feldaufenthalten innerhalb von zwei bis drei Stunden. Das Projekt ‚Web 2.0 Guides‘ umfasste hingegen ein Schuljahr über eineinhalb Stunden pro Woche sowie zwei Tage zur Vorbereitung und drei Tage zur Durchführung der interaktiven Ausstellung (Kap. 7.5: 298). Die erste Phase der teilnehmenden Beobachtung, die sogenannte „deskriptive Beobachtung“ (Flick 2005: 207) wurde ausgelassen. Stattdessen standen im Vordergrund der Erhebungsmethode folgende aus den Forschungsfragen ausdifferenzierte Themenkomplexe, die zugleich den Beobachtungsleitfaden darstellten:

1. ProjektteilnehmerInnen und Web 2.0

Was ist das Web 2.0? Was machen die ProjektteilnehmerInnen im Web 2.0? Wie und wozu nutzen sie das Web 2.0? Was hält sie von einer Web-2.0-Nutzung ab?

Ziel dieses Themenkomplexes war, durch die teilnehmende Beobachtung mit den subjektiven Web-2.0-Praktiken der am Praxisforschungsworkshop Teilnehmenden vertraut zu werden, sie in Bezug zu allgemeinen Studienergebnissen zu setzen (z.B. JIM-Studie 2007, MpFS 2007) und daraus Hinweise für zielgruppen- und institutionsorientierte Medienprojekte in der Jugendarbeit zu erhalten.

2. Web 2.0 – Bildung und Lernen

Welche medienpädagogischen und medienspezifischen Inputs, die als pädagogische Impulse oder Vermittlung von Lerninhalten zu verstehen sind, werden den ProjektteilnehmerInnen gegeben? Wie werden Inputs aufgegriffen und wie gehen die Heranwachsenden mit diesen Inputs um? Welche vorhandenen Kompetenzen oder (Lern-)Strategien wenden die Jugendlichen an und welche werden erworben? Welche sozial-kommunikativen Prozesse finden zwischen den ProjektteilnehmerInnen sowie

zwischen ProjektteilnehmerInnen und pädagogischen MitarbeiterInnen statt? Wo erfolgt Peer Education? In welchen Bereichen sind Inputs von Pädagogen zu leisten? Welche Ausdrucksformen, ästhetischen Präferenzen und Kompetenzfelder lassen sich in Web-2.0-Produkten, die von Jugendlichen erstellt wurden, identifizieren?

Im Mittelpunkt dieses Themenkomplexes stand das pädagogische Angebot, an dem Jugendliche und soziale Fachkräfte teilnahmen und interagierten. Die letzte Frage betrifft die Herstellungsprozesse der von den ProjektteilnehmerInnen selbst erstellten Medienproduktionen, ihre ‚medialen Eigenproduktionen‘ (Kap. 6.2.4: 162ff).

3. Lernarrangements, Methoden und Konzepte

Welche Lernarrangements bilden die Grundlage der untersuchten Projekte? In Anlehnung an Michael Kerres (2012: 8) stellen Lernarrangements pädagogisch initiierte Situationen dar, in denen mediengestützte mit anderen pädagogischen Bildungselementen kombiniert werden. Welche Hinweise lassen sich für Lernarrangements zukünftiger Web-2.0-Projekte herausarbeiten? Wie sollten Lernarrangements gestaltet sein? Wo optimiert werden, noch besser gestaltet werden?

Mithilfe dieser Fragen sollte der Blick auf die initiierten Medienprojekte, deren Angemessenheit und Weiterentwicklung gerichtet werden, wobei die letzten drei Fragen sich bereits auf die Analyse der mithilfe von teilnehmender Beobachtung generierten Daten beziehen.

Kontaktaufnahme, Feldeinstieg, -aufenthalt und -ausstieg

Um sich auf die skizzierten Themenkomplexe während der Praxisforschungsworkshops zu konzentrieren, wurde den Forschungsphasen der teilnehmenden Beobachtung folgend (Lüders 2005: 389) Kontakt mit PraktikerInnen aus Jugendeinrichtungen in Wiesbaden aufgenommen und das Praxisforschungsvorhaben vorgestellt ⁶⁰ (detaillierte Ausführungen siehe Entstehungskontexte der jeweiligen Praxisforschungsprojekte). Im Sinne einer Praxisforschung, die neben Forschungserkenntnissen die Praxis bereichern kann (Schöne 1995: 59, Friebertshäuser 2008: 58, Holzwarth 2008: 276, Krisch 2009: 71), wurden zusammen mit den sozialen Fachkräften die Praxisforschungsworkshops entwickelt. Daher bestand mein „*Einfluss auf das Beobachtete*“ (Flick 2005: 206) nicht nur aus meiner Teilnahme im Feld, sondern auch aus der Beratung der PraktikerInnen (Heiner 1988: 8, Egloff 2012: 426). Diese Unterstützungsfunktion kann z.B. mit dem Angebot von ärztlichen Sprechstunden der ForscherInnen in der Studie „*Die Arbeitslosen von Marienthal*“ (Jahoda/Lazarsfeld/Zeisel 1975: 28ff zit. nach Egloff 2012: 426, Fußnote 12) oder dem Feldtagebucheintrag zur

⁶⁰ Das Praxisforschungsprojekt ‚Web 2.0 Guides‘ stellt erneut eine Ausnahme dar. Im Rahmen dieses Forschungsworkshops bat der Konrektor um ein Angebot, das der reflektiert-kritischen Auseinandersetzung mit dem Web 2.0 dienen sollte (Kap. 7.5.1: 297).

Konzeptionsberatung eines Cafés für Wohnungslose bzw. dem Kontaktaufbau „mit anderen gesellschaftlichen Gruppen“ (Egloff 2012: 426) verglichen werden. Da die Offenlegung der „Bedingungen, unter denen [ForscherInnen] zu [ihren] Daten“ kommen (Egloff 2012: 421) zu einem zentralen Kriterium der teilnehmenden Beobachtung zählt, ist festzuhalten, dass ich die pädagogischen MitarbeiterInnen bei der Erarbeitung einer Konzeption für die medienpädagogischen Projekte unterstützte. Die Organisation und teilweise auch die Umsetzung der Angebote erfolgte selbstständig⁶¹. Anhand der Kontaktaufnahme und der Entwicklung wird die Mehrfachrolle deutlich, die den sozialen Fachkräften in dem Forschungsprojekt zuteilwurde. Als PraktikerInnen gestalteten sie die medienpädagogischen Angebote, zu Forschungssubjekten wurden sie, wenn sie die Medienworkshops selbst durchführten und als „Schlüsselpersonen“ (Flick 2005: 210, Friebertshäuser/Panagiotopoulou 2010: 309, Egloff 2012: 423) eröffneten sie mir Zugang zu den jugendlichen Forschungssubjekten.

Um die Rolle der Schlüsselpersonen zu reflektieren und damit Uwe Flicks (2005: 210) Reflexionsvorschlag aufzugreifen, lässt sich die „Win-win-Situation“ der Praxisforschung anführen (Kap. 6.1.1: 143). Wie mir einige Professionelle in Gesprächen unabhängig des Forschungsvorhabens in meinem Berufsalltag als Medienpädagogin mitteilten und wie auch einem MitarbeiterInnengespräch zu entnehmen ist (mag_event_ich: 5), ergänzten die medienpädagogischen Praxisforschungsprojekte das Angebot der lokalen Jugendeinrichtung. Die sozialen Fachkräfte hatten die Möglichkeit, ein der Zielgruppe vor Ort angepasstes Medienprojekt anzubieten, bei dem die TeilnehmerInnen unterschiedliche Kompetenzen (z.B. den Umgang mit (Online-) Software) erwerben konnten. Zudem konnten auch einige PraktikerInnen im Rahmen des Praxisforschungsworkshops ihre Medienkompetenzen erweitern.

Aufgrund meiner Tätigkeit als Medienpädagogin in Wiesbaden stellten sich die Kontaktaufnahme mit Jugendeinrichtungen und der Feldeintritt als unkompliziert dar. Die Herausforderung bestand vielmehr aus der Distanzierung von Vertrautem (Hirschauer 2002: 36) und der Herstellung „theoretische[r] Sensibilität“ (Strauss/Corbin 1996: 25ff). Dabei ist jedoch zu bedenken, dass Forschende über Vorerfahrungen (z.B. Literaturstudium, berufliche und persönliche Erfahrungen, ebd.) verfügen und der „Erkenntnisprozess [...] an [das] [...] Subjekt, dessen Positionen, Selektionen, Fokussierungen etc. gebunden“ ist (Breuer 2009: 120). Die Einzel- und Gruppengespräche mit TeilnehmerInnen und sozialen Fachkräften, in denen erste Erkenntnisse den GesprächspartnerInnen gespiegelt wurden, die Reflexion in den Doktoranden-Kolloquien sowie die Fachdiskussionen in der medienpädagogischen Praxis und Theorie hatten zum Ziel, der Subjektivität zu begegnen und Objektivität zu erreichen.

⁶¹ Wurden die Projekte nicht von den sozialen Fachkräften selbst durchgeführt, standen medienpädagogische MitarbeiterInnen zur Verfügung.

Die Balance zwischen Nähe und Distanz kennzeichnete ebenso den Feldaufenthalt und kam z.B. auch beim Anfertigen der Beobachtungsnotizen zum Ausdruck. Da die teilnehmende Beobachtung für die vorliegende Arbeit angelehnt war an die ‚fokussierte Ethnografie‘, verknüpfte ich meine Wahrnehmungen mit meinem Erkenntnisinteresse und fertigte entsprechende Notizen an (z.B. Kontraste zwischen Aussagen der Jugendlichen über fehlende Kenntnisse und ihren Handlungspraktiken während der Medienproduktion). Nach Stefan Hirschauer (2002: 43) repräsentiert bereits dieses *„bastige Notieren im Feld“* eine Distanzierungspraktik. Die ForscherInnen ziehen sich für eine kurze Zeit aus dem Untersuchungsfeld zurück und reflektieren das Beobachtete (ebd.: 44). Der Rückzug aus den Kommunikations- und Interaktionsprozessen verdeutlicht zugleich die Grenzen der Erhebungsmethode durch nur eine Beobachterin, die zum einen subjektiv wahrnimmt und zum anderen nicht *„alle Aspekte des Geschehens erfass[en]“* kann (Friebertshäuser/Panagiotopoulou 2010: 313). Mit einer Videokamera oder einem Audioaufnahmegeräte könnte dieser Begrenzung teilweise begegnet werden (Lamnek 2005: 555). Angesichts der Erfahrungen im Rahmen der explorativen Forschungsphase im Main-Taunus-Kreis (Kap. 2.3: 16ff), in der technische Hilfsmittel sich in Gesprächen als störend erwiesen, wurde aber auf die digitale Aufzeichnung von Handlungssituationen verzichtet. Darüber hinaus gab es Bedenken, dass in der für die Studie entscheidenden Erhebungsphase die Daten aufgrund von hemmenden Verhaltensweisen der Heranwachsenden und der MitarbeiterInnen *„verzerrt“* sein könnten. So wurden die Produktions- und Kommunikationsprozesse sowie die Handlungsabläufe *„aller [...] Beteiligten“* in Stichpunkten aufgezeichnet. Auch mein Eingreifen *„als Ko-Akteur des pädagogischen Geschehens“* (Cloos 2008b: 207) und nicht *„als Ko-Pädagog[in]“* (ebd.: 218) wurde in den Beobachtungsnotizen bzw. -protokollen dokumentiert. Die Intervention bestand bspw. aus kurzen Gesprächen mit den TeilnehmerInnen oder aus Hilfestellungen bei Softwarefragen, die an mich gerichtet waren. Als zusätzliche Gedächtnisstütze für die Rekonstruktionen der medienpädagogischen Projekttreffen wurden nach Erlaubnis der Forschungssubjekte mit einer Digitalkamera einzelne Situationen festgehalten.

Der Feldausstieg variierte in den einzelnen Forschungsprojekten. Ein Praxisforschungsprojekt wurde gewissermaßen feierlich beendet (‚Das Event‘), bei drei Forschungsworkshops erfolgte ein *„schrittweise[r] Rückzug“* (Egloff 2012: 427) und einem Forschungsfeld blieb ich angekündigt und daher *„taktvoll“* (Girtler 2001: 129) fern (‚medien-street-art‘), was mit dem pädagogischen Ansatz der aufsuchenden Jugendarbeit, mit dem *„Muster des Feldes“* (Egloff 2012: 427) zusammenhing. In allen Praxisforschungsprojekten kannten die TeilnehmerInnen die Dauer des Feldaufenthaltes und einige der Forschungssubjekte traf ich zu Einzel- und Gruppengesprächen oder in einem anderen medienpädagogischen Projekt, das ich als Praktikerin durchführte, wieder – ausgenommen die Jugendlichen aus dem Projekt ‚medien-street-art‘. Zwei Heranwachsende aus dem Projekt ‚Web 2.0 Guides‘ hielten

mehr als zwei Jahre Kontakt mit mir und ein Mädchen suchte mich sogar nach drei Jahren auf (tB_web2_guides32, 7). Da die Praxisforschung als ein wechselseitiges Verhältnis zwischen den Forschungssubjekten und mir im Sinne eines „*gegenseitigen Gebens und Nehmens*“ (Holzwarth 2008: 276) angelegt war, hatte ich bereits zu Beginn des Feldaufenthaltes den Einblick in Ergebnisse und in Texte sowie Fotos vor der Veröffentlichung bekannt gegeben. Zudem verfügte ich über eine Einverständniserklärung der Eltern über die Teilnahme der Jugendlichen an dem Forschungsprojekt und darüber, dass sie fotografiert werden durften.

Datenauswertung

Die während der Feldforschung erstellten Notizen wurden spätestens am nächsten Tag zu einem Protokoll verdichtet, das Kontextinformationen, Beschreibungen, „*wörtliche Rede oder sinngemäße Zusammenfassungen*“ enthält (Lüders 2005: 398). Intendiert war „*die Trennung zwischen einer Beschreibung des tatsächlich Beobachteten und den Interpretationen und Klassifikationen (z.B. Kodierung und Memos nach den Auswertungsverfahren der Grounded Theory)*“ (Friebertshäuser/Panagiotopoulou 2010: 312). In den Beobachtungsprotokollen wurden das Codieren und die Erinnerungshilfen vermieden, im Hinblick auf Interpretationen sind aber insbesondere zu Beginn der Datenerhebung vereinzelt Sinndeutungen zu finden. Der fließende Übergang zwischen Beschreibung und Interpretation und damit die Herausforderung von Beobachtungsprotokollen sowie die Subjektivität der Protokollantin soll am folgenden Beispiel veranschaulicht werden: „*Als beide lange Zeit schwiegen, Dilara eher destruktive Aussagen machte, Ramona verlegen lächelte, wurden sie gefragt, was sie denn an sich selbst mögen*“ (tB_event_schelmengraben01: 6). Die Wörter ‚destruktive Aussagen‘ oder ‚verlegen‘ sind der verkürzten und verbalen Beschreibung geschuldet. Wörtliche Rede oder ein Bild würden einer objektiven Darstellung der Situation näherkommen. Mit der Wortwahl ‚was sie denn an sich selbst mögen‘ wurde angestrebt, eine möglichst realitätsnahe Wiedergabe und eine Hervorhebung von Aussagen der Forschungssubjekte zu erreichen – nicht nur in diesem Beispiel, sondern in allen Beobachtungsprotokollen.

Im Unterschied zu der explorativen Forschungsphase im Main-Taunus-Kreis (Kap. 2.3: 16ff) nutzte ich für die Verschriftlichung der Beobachtungen die qualitative Datenauswertungssoftware MAXQDA (Version 2007). In Anlehnung an das von Heinz Moser (2012: 123f) vorgeschlagene Verfahren wurde der Text kategorisiert, einzelne Textpassagen

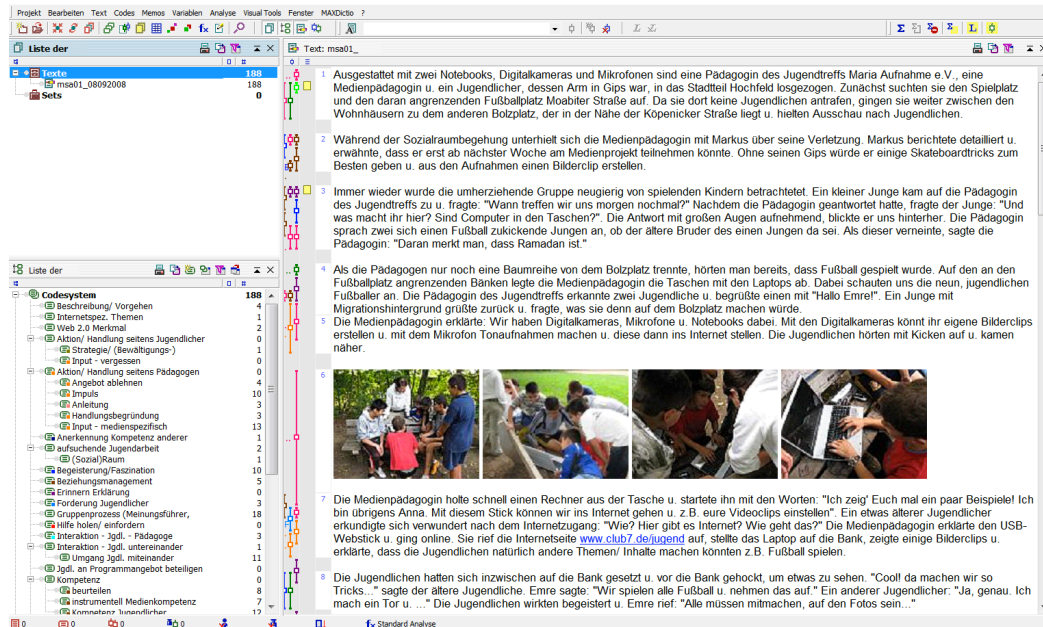


Abb. 04: Screenshot von MAXQDA mit Beobachtungsprotokoll und Codesystem

also zu Kategorien zusammengefasst. Der folgende Textabschnitt wurde z.B. mit dem Code „Aktion/Handlung seitens Pädagogen“ und zugleich mit „Impuls“, „Input – medien spezifisch“ versehen (Abb. 05 mit der Farbe blau markiert). „Mit diesem Stick können wir ins Internet gehen u. z.B. eure Videoclips einstellen.“ Ein etwas älterer Jugendlicher erkundigte sich verwundert nach dem Internetzugang: „Wie? Hier gibt es Internet? Wie geht das?“ Die Medienpädagogin erklärte den USB-Webstick u. ging online.“ Sie rief die Internetseite www.club7.de/jugend auf, stellte das Laptop auf die Bank, zeigte einige Bilderclips u. erklärte, dass die Jugendlichen natürlich andere Themen/ Inhalte machen könnten z.B. Fußball spielen.

Die Jugendlichen hatten sich inzwischen auf die Bank gesetzt u. vor die Bank gehockt, um etwas zu sehen. „Coolt da machen wir so Tricks.“ sagte der ältere Jugendliche. Emre sagte: „Wir spielen alle Fußball u. nehmen das auf.“ Ein anderer Jugendlicher: „Ja, genau. Ich mach ein Tor u. ...“ Die Jugendlichen wirkten begeistert u. Emre rief: „Alle müssen mitmachen, auf den Fotos sein.“

3	<p>Er sagte, dass die Jugendlichen sich in Gruppen aufteilen würden, um eine Kampagne in verschiedenen Medienformaten zu entwickeln. Die Mitarbeiterin fragte, ob die Jugendlichen wussten, was eine Kampagne wäre. Nicole vermutete, dass es da um Aufklärung gehen würde z.B. mit einem Plakat wie diese Kondom-Plakate. Einige Jugendliche, darunter Niko, lachten. Die Fachkraft nickte und bestätigte, dass die Heranwachsenden auch Plakate entwickeln würden. Sie fragte, ob es noch Orte geben würde, an denen die Jugendlichen die Aufklärungskampagne gegen AIDS bzw. HIV gesehen hätten. „An diesen Säulen“ rief Erkan. „Okay, wo noch?“ fragte der Mitarbeiter. Niko antwortete „Im Kino.“ Die Fachkraft nickte und sagte, dass die Jugendlichen einen Flyer, ein Plakat, eine Audiodatei und einen Handyfilm erstellen würden ähnlich wie der englische Videoclip, den die Gruppe gesehen hätte. Beim letzten Projekttreffen hätten die Heranwachsenden einige Beispiele genannt, die Inhalt der Medienbeiträge sein könnten. Sie fragte, ob die Jugendlichen sich noch erinnern könnten an die Beispiele. Niko sagte, „Ja, z.B. nicht in allen Gruppen Mitglied sein.“ Emre fragte: „Können wir jetzt anfangen, wir wissen doch alles.“ Die sozialen Fachkräfte sahen sich an, dann bat der Mitarbeiter die Schülerinnen und Schüler darüber nachzudenken, welchen Medienbeitrag sie erstellen möchten. Markus und Niko riefen sofort: „Handyfilm.“ Max fragte, wie groß die Gruppen sein dürften. Die Mitarbeiterin antwortete: „Im Optimalfall vier Personen. Einer mehr oder eine weniger ist kein Problem.“</p>
---	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Abb. 05: Auszug aus einem Beobachtungsprotokoll mit „Microsoft Word“

Angesichts zahlreicher Programmabstürze wurde später wieder mit dem Textverarbeitungsprogramm ‚Microsoft Word‘ gearbeitet. Aus MAXQDA wurden die Beobachtungsprotokolle in einer Tabelle exportiert und anschließend wurden aus den Texten in ‚Word‘ die Codes gebildet und mit unterschiedlichen Farben markiert (z.B. blau für einen Input, pink für Kompetenzen der Jugendlichen, rot für Lernarrangements und orange für Interaktionen zwischen Jugendlichen und Mitarbeitern). Ließen sich einzelne Textpassagen mehreren Kategorien zuordnen, wurde auf die Kommentarfunktion der Textverarbeitungssoftware zurückgegriffen. Ungeachtet der verwendeten Software sind die relevanten Kategorien in den Detailanalysen der fünf Projektportraits zu finden. Um unabhängig von Programmen sowie Betriebssystemen die erhobenen Daten zugänglich zu machen und eigene Lesarten sowie Interpretationen zu eröffnen, liegen die Beobachtungsprotokolle ohne Kategorisierung als PDF-Datei auf einer CD/DVD vor.

6.2.3 Einzel- und Gruppengespräche

Im Rahmen der teilnehmenden Beobachtung werden weitere Erhebungsmethoden verwendet, daher wird auch von einer „*methodenplurale[n] Strategie*“ (Lüders 2005: 389) gesprochen. In diesem Forschungsprojekt wurde die teilnehmende Beobachtung mit Einzel- und Gruppengesprächen aller ProjektteilnehmerInnen kombiniert (Flick 2005: 206, Friebertshäuser/Panagiotopoulou 2010: 309). Ziel der Gespräche, die mit Jugendlichen und sozialen Fachkräften einzeln, zu zweit oder auch als Gruppe geführt wurden, war der Zugang zu subjektiven Erfahrungswelten sowie Sicht- und Handlungsweisen. Die Gespräche bezogen sich auf den Forschungsgegenstand, das Web 2.0 in der medienpädagogischen Praxis. So wurden in den Gesprächen auch die Praxisforschungsworkshops reflektiert und erste Analyseergebnisse im Sinne einer kommunikativen Validierung diskutiert.

Die Auswahl der GesprächsteilnehmerInnen erfolgte unter forschungspragmatischen Gesichtspunkten – zumindest bei den Jugendlichen. Nach Abschluss der medienpädagogischen Projekte erschienen einige Heranwachsende nicht zu den vereinbarten Gesprächsterminen. Trotz neuer Terminabsprachen und vielfältiger Kontaktversuche (E-Mail, SMS, soziale Netzwerke, persönliches Aufsuchen) nahmen im Unterschied zu den Praxisprojekten nur wenige Jugendliche an den Reflexions- und Auswertungsgesprächen teil (Kap. 6.2.5: 165f, Kap. 8.2.2: 375f). Für das Praxisforschungsprojekt ‚medien-street-art‘ konnten keine Gesprächsteilnehmer gefunden werden, was sich auf die offene Angebotsstruktur und die eher weniger konstruktive Zusammenarbeit mit der Mitarbeiterin zurückführen lässt (Kap. 8.2.2: 377). Die Terminvereinbarungen mit den sozialen Fachkräften aus den anderen Forschungsworkshops kristallisierten sich ebenfalls als schwierig heraus. Einige Gespräche sowie die Diskussion erster Erkenntnisse fanden erst mehrere Monate nach den Medienangeboten und damit auf rekonstruktive Weise statt. Die nicht unmittelbar im Anschluss an die Projekte verlaufenen Gespräche eröffneten jedoch

die Möglichkeit, länger anhaltende Wirkungen und Erkenntnisse aufzunehmen, wie z.B. die prägende Erinnerung der TeilnehmerInnen an ‚Das Event‘, selbstständig eine Party organisiert zu haben (mag_event_ich: 11).

Anhand des Begriffs ‚Gespräch‘ soll die Mischform verschiedener Interviewverfahren ersichtlich werden, die der Zielgruppe angemessen einer offenen Gesprächsgestaltung entsprachen. In Anlehnung an das episodische Interview, das leitfadengestützte und narrative Gesprächsformen verbindet (Flick 2005: 160), wurden die in den Praxisforschungsworkshops erstellten medialen Eigenproduktionen oder Dokumentationsfotos zur Erzählaufforderung genutzt. Im Gegensatz zu narrativen bzw. episodischen Interviews wird das Gespräch nicht mit einem verbalen Erzählimpuls eingeleitet (z.B. „Wenn du dich an das medienpädagogische Angebot zurückerinnerst, was kannst du über das Projekt erzählen?“). Vielmehr wurden die Erinnerungen der TeilnehmerInnen an konkrete Projektsituationen analog zu ‚Photo-elicitation-‘ (Holzwarth 2008: 98) oder Foto-Interviews (Friebertshäuser/Langer 2010: 447) mit der gemeinsamen Betrachtung der medialen Eigenproduktionen und einer daran anknüpfenden Frage hervorgerufen (z.B. „*Hattet ihr eigentlich vorher schon mal im Internet so was selbst gemacht, so mit Audiodateien?*“; tng01_webguides: 1). Auf diese Weise sollte ein Gespräch eröffnet werden, das Jugendliche nicht unter den „*Zugzwang*“ stellt (Friebertshäuser/Langer 2010: 447), umgehend eine Antwort parat zu haben – insbesondere mit Blick auf Heranwachsende, deren Ausdrucksfähigkeit in deutscher Sprache möglicherweise begrenzt ist. Weitere Erzählimpulse orientierten sich an einem Gesprächsleitfaden, der die Themenkomplexe enthielt (Kap. 6.2.2: 154f) und um subjekt- und projektspezifische Aspekte ergänzt wurde. Dieser Leitfaden diente als Gedächtnisstütze und nicht zur Strukturierung des Gesprächs oder als Fragereihenfolge. Bei dieser Gesprächsform ist das aktive Zuhören entscheidend, um den Überblick über bereits Besprochenes zu behalten und an Aussagen der GesprächspartnerInnen anknüpfen zu können, was Konzentration erfordert und mir auch nicht immer gelang – vor allem bei den ersten Gesprächen. Als Hinweis für mein aktives Zuhören verwendete ich leise gesprochen die Worte ‚Mhm‘ oder ‚Okay‘, z.B.:

„Interviewer: Mhm, und was sollte das bedeuten?“

Befragte 1: Das sollte sein, dass ich ...

Interviewer: ... oder warum hast du das hingeschrieben?

Befragte 1: ... keinen kopiere, dass ich ich selbst bin.

Befragte 2: Also, kein Fake.

Interviewer: Okay.

Befragte 1: Dass ich keinen Fake oder so, weil ich, ich seh auch Leute und Freunde ...

Interviewer: Mhm.

Befragte 1: Die sin', die wollen einfach nie andere sein und die schaffen es einfach nich', weil man kann, egal wie ich zum Beispiel den nachmache Frisur.

Interviewer: Mhm.

Befragte 1: Ich kann's zehnmal versuchen ...

Interviewer: Mhm.

Befragte 1: 's trotzdem bleibt deine Frisur so. Ich kann mir die Haare wie du färben, das is alles nachgemacht und trotzdem bist du ja so von der Frisur, ne?“

(tng01_ich: 12f).

Um die GesprächspartnerInnen zum Erzählen zu motivieren, artikuliert ich – wie Roland Girtler (2001: 150) empfiehlt – meine persönliche Meinung und berichtete auch von mir sowie meinen Angewohnheiten:

„Nun merkte ich an, dass sie unterschiedliche Tücher unter die Taschen zum Fotografieren gelegt hätte: ‚Schön arrangiert!‘ Sie teilte mit, dass sie immer darauf achten würde, dass es schön aussieht, das sei wichtig. Sie würde zu einer Tasche immer das passende Tuch tragen und wenn möglich auch noch Schuhe in der gleichen Farbe. Ich warf ein, dass meine Mutter das früher auch gemacht hätte, als sie eine Jugendliche war. Ich würde, wenn möglich, Brille und Kleidung kombinieren, manchmal auch die Schuhe. Wir und auch die anderen Anwesenden lachten.“

(tB_ich_schelm03, 15)

Während der Gespräche ergaben sich auch Suggestivfragen, die sich jedoch als gesprächsanregend herausstellten und – wie es auch Roland Girtler beschreibt – geeignet waren, um „zusätzliche Informationen zu erhalten“ (Girtler 2001: 161). Auf diese Weise erfuhr ich bspw., dass die Anwesenheit Erwachsener für Jugendliche unangenehm sein kann (tng02_webguides: 16f).

Zu beachten sind außerdem Aussagen, die gemacht wurden, da die ProjektteilnehmerInnen der Annahme waren, dass ich die Antwort schon kennen würde. So bemühten sie sich nicht weiter um eine präzisere Antwort (Girtler 2001: 159).

„Interviewer: Okay. Das heißt, was hast du vor allem im Internet bisher gemacht so bis zu diesem Projekt?“

Befragte 2: Gar nix.

Interviewer: Gar nix?

Befragte 2: Gar nix.

Interviewer: Warst du nie im Internet?

Befragte 2: Doch.

Interviewer: Do... und was hast du dann gemacht dort, wenn du da warst im Internet?

Befragte 2: Meistens chatten. ‚SchülerVZ‘ oder so.“

(tng02_ich: 51)

Dieses Beispiel zeigt auch, dass Fragen aus dem Fragebogen in das Gespräch integriert wurden und auf eine gesonderte Bearbeitung des Fragebogens verzichtet werden konnte. Die Gespräche waren darüber hinaus partizipativ ausgerichtet – ursprünglich für die zukünftige Projektarbeit. Doch als auf die Frage nach

Projektideen und -inhalten eine Teilnehmerin die Vorschläge „mit Computer“ und „was mit Liebe“ machte (tng01_event: 7f), wurde sogar der Praxisforschungsworkshop ‚Ich, das Leben & die Liebe‘ entwickelt.

Der Gesprächsort fand basierend auf den Erfahrungen in der explorativen Forschungsphase (Kapitel 2.3: 16ff) in einer angenehmen Atmosphäre statt, z.B. bei Kakao und Tee in einem Café oder beim Frühstück (siehe hierzu auch Girtler 2006: 154f), sodass in den Sprachaufzeichnungen auch Hintergrundgeräusche zu hören sind.

Datenauswertung

Die Audiodateien wurden mit der kostenlosen Transkriptionssoftware ‚F5‘ für Apple-Computer verschriftlicht. Um eine möglichst authentische Verschriftlichung zu erhalten, wurden keine Korrekturen vorgenommen und Verzögerungslaute wie ‚ähm‘ sowie Wörter im Dialekt ‚haste‘ aufgenommen (Ayass 2005: 378, Holzwarth 2008: 106). Es wurde kein Transkriptionssystem mit z.B. „Notationszeichen“ (Kowal/O’Connell 2005: 439) entwickelt und verwendet. Lediglich Pausen wurden mit ‚(P)‘ oder ‚...‘ bei Verzögerungen oder gleichzeitigem Sprechen der Forscherin und der GesprächspartnerInnen kenntlich gemacht.

„Befragte 1: Ja, aber ähm, ich find’s auch am, es war’n einmal zu viele Klassen an einem Tag. Weil man hat am Anfang ...

Interviewer: ... ja, bei der Ausstellung?

Befragte 1: ... ja, weil da dachte man, am Anfang hat man so voll so die Konzentration ...

Interviewer: ... Mhm ...

Befragte 1: ... und dann denkt man: Oh, wieder das Gleiche, die nächste Klasse und wieder das Gleiche. Und irgendwie kommst du nur so ins Leiern ...

Interviewer: ... Jaaa?

Befragte 1: ... dass man das so abgeleiert hat.

Interviewer: Okay. Was, haste da Vorschläge, wie wir das anders machen können vielleicht?“
(tng02_webguides: 17)

Vergleichbar mit den Beobachtungsprotokollen wurden die Gespräche auf für die Forschungsfragestellungen und die Themenkomplexe relevante Inhalte untersucht und die Rückmeldungen zu den ersten Analyseergebnissen wurden herausgearbeitet. Einzelne Aussagen wurden z.B. in der Detailanalyse direkt oder aber als Verweis aufgenommen.

6.2.4 Eigenproduktionen mit Medien

Der Forschungsansatz ‚Eigenproduktionen mit Medien‘ wurde von Horst Niesyto (u.a. 2001, 2007a), Margrit Witzke (2004) und Peter Holzwarth (2008) detailliert ausgeführt. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass es sich bei diesem Ansatz um eine Forschungsstrategie handelt, die verschiedene Forschungsdisziplinen

miteinander kombiniert. Dementsprechend werden wissenschaftliche Methoden aus der ethnografischen Forschung, der Praxis- und Handlungsforschung, der Foto- und Filmanalyse angewandt (Niesyto 2007a: 223). Charakteristisch für mediale Eigenproduktionen sind zudem die über die verbal geprägte Forschung hinausgehenden, multimedialen Methoden, die Konzentration auf das Forschungssubjekt während der Datenerhebung sowie die Verknüpfung von medienpädagogischer Praxis und Forschung. Nach Niesyto (2007a: 234) können drei Grundformen unterschieden werden:

1. ‚Eigenproduktionen ohne Unterstützung von Medienpädagogen oder anderen Beratern‘,
2. ‚Eigenproduktionen mit Unterstützung von Medienpädagogen oder anderen Beratern‘,
3. ‚Eigenproduktionen von Forschern zusammen mit Jugendlichen und Filmemachern‘.

Holzwarth (2008: 89) ergänzt um den Typ ‚Forschende erstellen Filme über Jugendliche‘. Zu bedenken ist bei dieser Modifikation, dass es sich hierbei weniger um Eigenproduktionen von Jugendlichen im eigentlichen Wortsinn handelt. Die Jugendlichen agieren zwar vor der Kamera und ihre Lebenswelt wird abgebildet, doch produzieren die Forschenden und nicht die Heranwachsenden die Medienbeiträge. Im Rahmen der drei anderen Varianten sind Jugendliche hingegen in unterschiedlicher Intensität am Produktionsprozess beteiligt.

Der Hinweis, bei ‚Eigenproduktionen ohne Unterstützung‘ zwischen extrinsischer und intrinsischer Motivation zu unterscheiden, bereichert indessen den Forschungsansatz (Holzwarth 2008: 88), da hiermit sowohl für die Medienpraxis als auch für die medienpädagogische Forschung Vorgehensweisen aufgezeigt werden. Beispielsweise könnte ein aus Praxis oder Forschung initiiertes Online-Medienwettbewerb Jugendliche motivieren, selbstständig Web-2.0-Produktionen zu erstellen.

Die vorliegende Praxisforschungsstudie ist der Grundform ‚Eigenproduktionen mit Unterstützung von MedienpädagogInnen oder anderen Beratern‘ zuzuordnen. Der Forschung dienten die Eigenproduktionen zur Beantwortung der Fragestellungen, dem Vertrautwerden mit Off- und Online-Lebenswelten Jugendlicher, ihrer Umwelt und ihrem Medienhandeln im Web 2.0. Damit ergänzten sie die Erhebungsmethoden der teilnehmenden Beobachtung und der Einzel- bzw. Gruppengespräche und lieferten weitere Informationen (z.B. Leben in einer Wohngruppe, `bilderclip01_ich.avi`) bzw. bestätigten bereits erhobene Daten (z.B. Nutzung des Web 2.0 zur Kommunikation und weniger zur Produktion von Bilderclips, `tB_ich_schelm03`, 23). Neben der Verdichtung von Informationen wurden die in einem pädagogischen Setting erstellten medialen Eigenproduktionen wie bereits

dargestellt als Erzählanlass in den Einzel- und Gruppengesprächen genutzt. Aufschluss gaben die Eigenproduktionen auch über Bildungs- und Lernprozesse sowie medienpädagogische Vorgehensweisen mit dem Web 2.0. So setzten sich bspw. in dem Projekt ‚Web 2.0 Guides‘ Jugendliche handlungsorientiert mit der Veröffentlichung von Fotos im Internet auseinander und produzierten einen Handyclip (handclip_webguides.avi). In allen fünf Praxisforschungsprojekten kamen demnach mediengestützte Eigenproduktionen als Instrument zur Datenergänzung und -verdichtung, als „Mittel der Erleichterung“ von Erzählanlässen (Holzwarth/Niesyto 2007: 97) sowie als pädagogisch-didaktische Maßnahme für die Auseinandersetzung mit bestimmten Themen (z.B. Bildrecht, produktionsorientierte Web-2.0-Nutzung) zum Einsatz.

Datenauswertung

Mediale Eigenproduktionen mit medienpädagogischer Unterstützung werden in diesem Forschungsprojekt als Ausdrucksform und Artikulation Heranwachsender in vielfältigen Medienformaten verstanden. Ihren Lebensalltag, ihre Handlungspraktiken, Emotionen, Interessen, Erfahrungen und Sichtweisen brachten die Jugendlichen in den Praxisworkshops in folgenden Formen medialer Eigenproduktionen zum Ausdruck: Text-Bild-Collagen, Fotos, QR-Codes, Sprachaufnahmen, Karaokelieder, Musik, Bilderclips, ein Handyclip, Websites und Online-Landkarten. Nur ausgewählte Eigenproduktionen, die für die Fragestellung der vorliegenden Arbeit relevant waren, wurden in die Detailanalyse der jeweiligen Praxisforschungsprojekte aufgenommen. Die Website, der Handyclip sowie Selbstdarstellungsfotos, Bilderclips, Sprachaufzeichnungen und Online-Landkarten sind entweder Bestandteil der Detailanalyse – vergleichbar mit Verweisen auf Interviewpassagen und Literaturangaben – oder wurden in einem gesonderten Textabschnitt in der Detailanalyse dargelegt. Die Auswertungsstrategie der mediengestützten Eigenproduktionen orientierte sich an dem Bild- und Filmanalyseverfahren von Horst Niesyto (2006: 280ff, 2011) und der kontextbezogenen Bildinterpretation von Peter Holzwarth (2008: 105). Diese Vorgehensweise umfasst die „Auswahl der zu interpretierenden Bilder [bzw. Filme] je nach Forschungsfrage“, die „Ersteindrucksanalyse“, die „formale und deskriptive Analyse“, die „Generierung von Lesarten und Deutungen zunächst unter Ausklammerung, später unter Einbezug von Kontextinformationen“ sowie die „Differenzierung nach plausiblen und wenig plausiblen Deutungen anhand von Kontextinformationen“ (Holzwarth 2008: 105). Das Einbeziehen von „projektinternen und projektexternen Kontextinformationen“ wie z.B. (pädagogischer) Entstehungszusammenhang, teilnehmende Beobachtungsprotokolle oder Fachliteratur ist bei diesem Analyseverfahren zentral (ebd.).

In diesem Forschungsprojekt erfolgten die Analyseschritte „nicht im Sinne eines strengen Nacheinanders“ (Niesyto 2006: 271), da ich an den Produktions- und Kommunikationsprozessen beobachtend teilnahm und den jungen Gestaltern

unmittelbar während des Projekts Fragen stellte (z.B. tB_ich_bieb02, 5). Aufgrund dessen konnte ich auch den Inhalt der Eigenproduktionen und konnte einzelne, meine Erkenntnisse bekräftigende oder widersprechende Medienprodukte herausgreifen. Nach der Auswahl und dem assoziativen Erstverstehen unter Ausblendung der Kontextinformationen wurde der Inhalt der Eigenproduktionen kurz beschrieben. Gestaltungselemente (z.B. gewähltes Medienformat, Licht, Bildaufbau, Effekte, verwendete Musik, Art der virtuellen Stecknadeln) fanden zwar auch Berücksichtigung, jedoch nicht wie in der detailliert herausgearbeiteten formalen Film- und Foto-Analyse von Margrit Witzke (2004: 138ff) oder Peter Holzwarth (2008: 105). Die geringe Beachtung ist auf die mangelnde Erfahrung vieler ProjektteilnehmerInnen mit selbst erstellen Web-2.0-Produktionen zurückzuführen (Niesyto 2006: 273) sowie auf den Fokus der übergreifenden Forschungsfrage nach der Entwicklung von Methoden für eine handlungsorientierte Medienpädagogik mit dem Web 2.0. Unter Einbezug von Kontextinformationen aus der teilnehmenden Beobachtung und den Produzentengesprächen wurden die medialen Eigenproduktionen interpretiert und flossen in die Detailanalyse der jeweiligen Projektportraits ein.

6.2.5 Datenkorpus

In der unten stehenden Tabelle werden die mittels der dargestellten Erhebungsmethoden erhaltenen Daten zusammengefasst. An den Praxisprojekten haben zwar mehr Jugendliche teilgenommen, doch wurden nur ‚aktive TeilnehmerInnen‘, die mindestens an einem Projekttag teilnahmen und auch selbst Medienproduktionen erstellten, aufgeführt. In der Übersicht finden sich ausschließlich die Beobachtungsprotokolle und mediale Eigenproduktionen, die als relevant eingeschätzt und in den Detailanalysen aufgenommen wurden.

Projekt	Aktive TeilnehmerInnen	Fragebogen	Teilnehmende - Beobachtungs-Protokolle	Einzel- und Gruppen-gespräche	Eigen-produktionen
medien-street-art	3	0	3	1 Einzel-gespräch mit medien-pädagogischer Mitarbeiterin	2 Sprach-aufzeich-nungen 2 Bilderclips 1 Online-Landkarte
WI4YOU	5	2	2	1 Einzel-gespräch mit Teilnehmerin 1 Einzel-gespräch mit (medien)-	1 Bilderclip 3 Text-Bild-Collagen 1 Online-Landkarte

				pädagogischer Mitarbeiterin	
Das Event	8	2	7	1 Gruppen- gespräch mit 3 Teilnehmer- innen 1 Gruppen- gespräch mit 5 Mitarbeiter- innen	Website mit Interaktions- funktion 6 Sprach- aufzeich- nungen 8 Fotos 5 Selbst- darstellungs- fotos
Ich, das Leben & die Liebe	10	4	12	1 Gruppen- gespräch mit 2 Teilnehmer- innen 1 Einzel- gespräch mit 1 Teilnehmerin 1 Gruppen- gespräch mit 5 Mitarbeiter- innen	3 Selbst- darstellungs- fotos 5 Bilderclips 1 Karaokelied
Web 2.0 Guides	16	15	32	2 Gruppen- gespräche mit jeweils 2 Teilnehmer- innen 1 Gruppen- gespräch mit 2 medien- pädagogischen Fachkräften	1 Handyclick 1 Audiodatei

Tabelle 01: Übersicht über die im Rahmen der medienpädagogischen Praxisforschungsprojekte erhobenen Daten

6.2.6 Rolle der Forscherin

Mein Handeln als Forscherin wurde bereits im Rahmen der teilnehmenden Beobachtung offengelegt (Kap. 6.2.2: 153ff). Daher beschränke ich mich an dieser Stelle auf das Wesentliche. Zudem erfolgt eine detailliertere Beschreibung zu meiner Rolle und über meine Aktivitäten in den Kapiteln ‚Beteiligte Akteure‘ der jeweiligen Projektportraits. Da ich während der vorliegenden Arbeit als Medienpädagogin im Amt für Soziale Arbeit tätig war und teilweise mit den ProjektteilnehmerInnen und den MitarbeiterInnen in anderen Medienprojekten und pädagogischen Kontexten in Kontakt stand, tauschten wir uns auch über die Praxisforschungsworkshops aus.

Dieser Austausch eröffnete mir weitere Einblicke, die PraxisforscherInnen, die nur zur Datenerhebung in das Feld kommen, möglicherweise verschlossen bleiben. Gleichzeitig stellte mich die Verknüpfung zwischen meiner Tätigkeit als Medienpädagogin und Forscherin im gleichen Feld auch vor die Herausforderung, meine Mehrfachrolle auszubalancieren und meinen Einfluss zu reflektieren. In den medienpädagogischen Praxisforschungsprojekten übernahmen entweder die medienpädagogischen Fachkräfte oder die MitarbeiterInnen der Jugendeinrichtung den pädagogischen Prozess wahr, den ich aus der gebotenen Distanz teilnehmend beobachtete (Kap. 6.2.2: 156). Um der Subjektivität während der teilnehmenden Beobachtung entgegenzuwirken, fand stets im Anschluss an die medienpädagogischen Angebote eine Kurzreflexion mit den medienpädagogischen Fachkräften und den MitarbeiterInnen statt. Im Rahmen dieser Reflexion diskutierten wir meine Beobachtungen, sodass ich meine Wahrnehmungen und Eindrücke abgleichen konnte. Darüber hinaus wurde die teilnehmende Beobachtung mit anderen Methoden wie den Einzel- und Gruppengesprächen und den medialen Eigenproduktionen kombiniert (Triangulation). Mein Einfluss auf die Forschung bestand überdies darin, dass ich qualifizierende (‚Das Event‘ und ‚WI4YOU‘), organisatorische (‚Web 2.0 Guides‘) oder beratende (alle Projekte) Aufgaben übernahm. In einer Schulung in dem Projekt ‚WI4YOU‘ stellte ich bspw. den sozialen Fachkräften das medienpädagogische Angebot ‚medien-street-art‘, die Rahmenbedingungen, die genutzte Software und damit erste Erkenntnisse der Praxisforschung vor. Ausführliche Informationen über meine Rolle in den fünf Praxisforschungsprojekten können dem folgenden Teil des Forschungsberichts entnommen werden.

7. Projektportraits

In Anlehnung an die biografischen Portraits Heranwachsender zur Ergänzung der quantitativen Shell-Jugendstudie von 1981 (Lamnek 2005: 680) wird anstelle von ‚Fallbeispielen‘ der Begriff ‚Projektportrait‘ verwendet. Die Bezeichnung ‚Portrait‘ steht für eine detaillierte Betrachtung und Analyse der medienpädagogischen Praxisforschungsprojekte, deren Mittelpunkt – wie bei jeder sozialen Hilfsleistung – die am Projekt beteiligten Menschen bilden.

Die Projektportraits von ‚medien-street-art‘, ‚WI4YOU‘, ‚Das Event‘, ‚Ich, das Leben & die Liebe‘ und ‚Web 2.0 Guides‘ bestehen aus einem skizzenhaften Workshopsteckbrief sowie den Kontextinformationen über die Entstehung, das Konzept und die beteiligten Akteuren. Nach einer kurzen Projektbeschreibung folgt die Detailanalyse, die die reflektiert-kritische Analyse und „*Explikation*“ (Moser 2012: 122) der mithilfe teilnehmender Beobachtung, Einzel- und Gruppengespräche und medialer Eigenproduktionen erhobenen Daten darstellt. Die Gliederung dieser Interpretationen orientierte sich – sofern das Datenmaterial dies zuließ – an Aspekten, die aus den Forschungsfragen abgeleitet und auch im Beobachtungsleitfaden verwendet wurden (Kap. 6.2.2: 153). So werden die medienpädagogischen, medienspezifischen und allgemeinen Inputs sowie das Aufgreifen und der Umgang der ProjektteilnehmerInnen mit diesen Impulsen diskutiert. Anschließend wird der Kompetenzerwerb und die Anwendung vorhandener Strategien sowie Fähigkeiten der Jugendlichen erörtert. Die sozial-kommunikativen Prozesse unter den TeilnehmerInnen sowie zwischen den Jugendlichen und den (medien)pädagogischen MitarbeiterInnen werden daraufhin behandelt. Die Auseinandersetzung mit dem Lernarrangement und ggf. weitere für die Beantwortung der Forschungsfragen relevante Gesichtspunkte schließen die Detailanalyse ab. Jedes Projektportrait endet mit einer Zusammenfassung, in der die wesentlichen Erkenntnisse des jeweiligen Praxisforschungsprojekts verdichtet rekapituliert werden.

7.1 ‚medien-street-art‘

Dieses Praxisforschungsprojekt basierte auf dem Konzept der aufsuchenden Arbeit (Kap. 4.4.1: 107ff) und fand als Kooperationsprojekt des Amtes für Soziale Arbeit Wiesbaden mit der Jugendarbeit des ‚Offenen Jugendtreff Maria Aufnahme e.V.‘ statt. Im Rahmen von drei medienpädagogischen Veranstaltungstagen, die im Herbst 2008 stattfanden, nahmen ausschließlich männliche Jugendliche teil. Mit mobiler Medientechnologie erstellten die Projektteilnehmer eine Online-Landkarte, auf der sie Audioaufnahmen, QR-Codes und Bilderclips veröffentlichten.

7.1.1 Entstehungskontext

Das medienpädagogische Praxisforschungsprojekt ‚medien-street-art‘ und dessen Ansatz einer aufsuchenden Jugendmedienarbeit beruhen auf empirischen Erkenntnissen aus der pädagogischen Praxis und dem explorativen Medienprojekt ‚KICK-Off‘. Um den Entstehungskontext von ‚medien-street-art‘ nachvollziehen zu können und damit bedeutsame Kontextinformationen zu erhalten, wird zunächst das Vorläuferprojekt in einer Kurzdarstellung veranschaulicht.

Im ‚Hochfeld‘, einem Viertel im Stadtteil Wiesbaden-Erbenheim, haben 54 % der 11- bis 18-Jährigen einen Migrationshintergrund (Schobes 2009). Um das Angebot der Jugendarbeit im ‚Offenen Jugendtreff Maria Aufnahme e.V.‘ wahrzunehmen, müssen die Jugendlichen aus dem Hochfeld nach Alt-Erbenheim, dem zweiten Viertel in Erbenheim, gehen. Da nicht viele Jugendliche den Weg finden und darüber hinaus Spannungen zwischen Anwohnern und Jugendlichen im Hochfeld bestehen, ergänzt die Jugendarbeit ihr institutionsgebundenes Programm durch ein aufsuchendes Konzept, das insbesondere fußballbegeisterte männliche Jugendliche anspricht. Zur Erweiterung dieses pädagogischen Konzepts und über ein sportliches Angebot hinausgehend führte das Amt für Soziale Arbeit Wiesbaden das medienpädagogische Projekt ‚KICK-Off‘ in Kooperation mit dem Offenen Jugendtreff Maria Aufnahme e.V. im Stadtteil Hochfeld durch.

Die Abkürzung ‚KICK-OFF‘ steht für ‚Kommerzielle Internetcafé-Offensive‘ und hat die Förderung von Medienkompetenz in kommerziellen Internetcafés zum Ziel. Sowohl Mitarbeitern als auch jugendlichen Besuchern wird eine kreative Mediennutzung wie die Produktion eigener Klingeltöne bzw. Musikstücke oder Bildbearbeitung eröffnet. Während der Öffnungszeiten, in deren Zeitfenster vor allem Jugendliche das Internetcafé aufsuchen, halten sich medienpädagogische Fachkräfte in dem Internetcafé auf und sprechen junge Besucher an. Interessierten Jugendlichen stellen sie insbesondere Open-Source-orientierte Softwareprodukte vor, mit denen die Jugendlichen in kürzester Zeit und unterstützt durch die pädagogischen MitarbeiterInnen kleine Medienproduktionen erstellen können.

Nach einem Gespräch mit dem Eigentümer des Internetcafés übernahm eine Honorarkraft des Jugendtreffs die Bewerbung des medienpädagogischen Vorhabens. Da zu den angekündigten Projektzeiten weder Jugendliche noch Erwachsene in dem Internetcafé erschienen, wurden die MitarbeiterInnen über den Publikumsverkehr befragt. Auch die daraufhin stattfindende zeitliche Anpassung führte zu keiner Nachfrage des medienpädagogischen Angebots, sodass ich als Medienpädagogin des Amtes für Soziale Arbeit Wiesbaden Sozialraumerkundungen während der Projektzeiten realisierte. Auf Spiel- und Bolzplätzen sowie zwischen Wohnblocks begegneten mir Kinder und Jugendliche. In anschließenden Reflexionsprozessen mit der sozialen Fachkraft des Offenen Jugendtreffs, mit den MitarbeiterInnen des Internetcafés sowie der Abteilungsleitung der Jugendarbeit im Amt für Soziale Arbeit Wiesbaden wurden als mögliche Ursachen für das Fernbleiben Jugendlicher aus dem Hochfeld angeführt, dass:

- kommerzielle Internetcafés infolge gesunkener Zugangskosten (Flatrate) rückläufig sind,
- Jugendliche ungeachtet der geringen Internetkosten des Internetcafés Geld für anderes aufbringen,
- Jugendliche andere Zugänge z.B. über Freunde haben, um im Internet aktiv zu sein,
- nur wenige über das medienpädagogische Angebot in dem kommerziellen Internetcafé informiert waren,
- kein Interesse an einem pädagogischen Medienprojekt besteht und
- andere Aktivitäten außer Medien bzw. Internet in der Freizeit Jugendlicher bedeutsam sind.

Weitere Auswertungen des medienpädagogischen Projekts legten nahe, dass mit dem Internetcafé zwar ein Ort im Sozialraum der Jugendlichen gewählt wurde, dieser aber erneut institutionsgebunden, lebensweltdistanziert und mit Hemmschwellen behaftet war. Infolgedessen formte sich die Idee, mittels aufsuchender Jugendarbeit Jugendlichen aus dem Hochfeld ein niedrigschwelliges und lebensweltorientiertes Medienangebot in ihrem Sozialraum zu bieten.

7.1.2 Konzept⁶²

Zusammen mit der verantwortlichen Sozialpädagogin des Offenen Jugendtreffs Maria Aufnahme e.V. entwarf ich ein Kurzkonzept, das an die Grundsätze einer aufsuchenden Jugendarbeit anknüpft (z.B. Niedrigschwelligkeit, Lebenswelt- und Adressatenorientierung, Kap. 4.4.1: 107) und zugleich die Möglichkeiten des mobilen Internets für die Jugendarbeit erkundet.

⁶² Original-Kurzkonzept im Anhang 06.

Um Heranwachsende im Hochfeld zu erreichen und Impulse zur Auseinandersetzung mit der eigenen Lebenswelt sowie dem Sozialraum zu geben, wurde die Bewegungsform ‚Parkour‘ mit einem medienpädagogischen Angebot verknüpft. Bei ‚Parkour‘ handelt es sich um eine Bewegungskunst, bei der es darum geht, auf einer bestimmten Strecke Hindernisse zu überwinden. Die sich auf dem Weg befindenden Hürden können Gebäude, Zäune, Bänke, Mülltonnen sein, die durch Klettern oder Springen bezwungen werden.

Mit der Nutzung mobiler Medien wie Notebooks und USB-Internet-Sticks war vorgesehen, an den Aufenthaltsorten Jugendlicher mediale Eigenproduktionen zu gestalten und auf Google Maps zu veröffentlichen. Die Präsentation der Medienproduktionen auf einer Online-Landkarte, die den Sozialraum geografisch abbildet, war mit den Erwartungen verbunden, Öffentlichkeit für eigene Interessen herzustellen und damit Heranwachsende an der Sozialraumgestaltung zu beteiligen. Viele Jugendliche legen im Internet persönliche Informationen offen (Kap. 3.2: 28ff), sowohl freiwillig als auch von Web-2.0-Dienstleistern verpflichtet. Angestrebt wurde eine handlungsorientierte Auseinandersetzung mit personenbezogenen Daten im Rahmen der Gestaltung medialer Eigenproduktionen. Die Verwendung von Freeware (z.B. ‚IrfanView‘) und Open-Source-Programmen (bspw. ‚Audacity‘) hatte zum Ziel, Alternativen zu kostspieliger und lizenzierter Software (z.B. ‚Photoshop‘) aufzuzeigen. Neben der Web-2.0-Anwendung ‚Animoto‘ zur Online-Produktion von Bilderclips sollte auch das Content-Management-System der städtischen Jugendarbeit genutzt werden, um ohne Programmierkenntnisse Inhalte wie Text-, Bild-, Audio-, Videodateien im Internet zu veröffentlichen. Im Mittelpunkt stand dabei nicht die Förderung technisch-instrumenteller Kompetenzen, vielmehr war die Nutzung der Software angelegt als Impuls, Aspekte des Selbst, eigene Stärken und den Sozialraum zu reflektieren.

Ausgehend von den Bedürfnissen der Jugendlichen nach Bewegung war mit der körperlichen Aktivität ‚Parkour‘ das Ziel verbunden, Heranwachsenden ihren Sozialraum aus anderer Perspektive sichtbar zu machen. Zudem war beabsichtigt, dass sie eigene Fähig- und Fertigkeiten sowie persönliche Grenzen kennen und einschätzen lernen sollten. Der mithilfe von ‚Parkour‘ bewältigte Weg sollte mit einem QR-Code, einem zweidimensionalen Barcode, markiert werden, der Informationen über den Parkour-Läufer wie z.B. seinen Künstlernamen enthalten sollte. Zugleich sollte der QR-Code zu einer Auseinandersetzung mit persönlichen Daten im Internet beitragen.

Als Zielgruppe und Zeitrahmen war im Konzept verankert, dass sich das medienpädagogische Angebot an Jugendliche ab 12 Jahren richten und an drei bis vier Montagen mit einer Dauer von etwa zwei Stunden stattfinden sollte.

7.1.3 Beteiligte Akteure

Die Jugendeinrichtung

Der Offene Jugendtreff Maria Aufnahme e.V. nahm als Kooperationspartner an dem medienpädagogischen Praxisforschungsprojekt teil. Das Praxisprojekt setzte sich aus verschiedenen zeitlichen und inhaltlichen Bestandteilen zusammen:

- Bewerbung des Projekts durch Begehung des Sozialraumes (am 1. September 2008),
- drei medienpädagogischen Projekttreffen, an denen Medienproduktionen erstellt wurden (8., 15. und 22. September 2008),
- einem weiteren Projekttermin, an dem keine Jugendlichen im Sozialraum angetroffen wurden, da analog die sogenannte „Kerb“, wie in Hessen und in Rheinland-Pfalz die Kirchweihe ⁶³ bezeichnet wird, stattfand (29. September 2008),
- Sozialraumbegehung mit einem Parkour-Trainer, der zusammen mit seinem Team einen Workshop an einem Samstag durchführte (15. Oktober 2008),
- Parkour-Workshop (25. Oktober 2008),
- Besprechung eines Termins zur Fortsetzung des medienpädagogischen Projekts.

Angedacht war, QR-Codes an den Aufenthaltsorten oder an für die Jugendlichen bedeutsame Orte zu befestigen bzw. Parkour-Wege mit QR-Codes zu kennzeichnen, einen Musiksampler als Audio-CD oder MP3-Playliste zu erstellen. An diesem Tag war kein Jugendlicher draußen anzutreffen, was möglicherweise auf die herbstlichen Wetterbedingungen (Regen, niedrige Temperaturen) zurückzuführen ist (27. Oktober 2008).

Das Praxisforschungsprojekt umfasste nur die drei medienpädagogischen Projekttreffen, die der medialen Eigenproduktionen dienten.

Die Motivation der Diplom-Pädagogin des Offenen Jugendtreffs, an dem medienpädagogischen Projekt teilzunehmen, rührte aus dem Interesse heraus, sich zu qualifizieren. Zum einen erhoffte sie sich Einblicke in die Medienpädagogik, Kenntnisse über Soft- und Hardware sowie deren Nutzung in der pädagogischen Arbeit. Darüber hinaus hatte sie Interesse, ein pädagogisches Angebot in dem Stadtteil Hochfeld durchzuführen. Als Schlüsselperson stellte sie uns Jugendliche und deren Sozialraum, das Hochfeld, vor. Sie nahm an der Sozialraumbegehung zur Bewerbung des medienpädagogischen Projektes, am ersten Projekttreffen, dem aufgrund der „Kerb“ entfallenen Termin, da keine Teilnehmer erschienen und dem Parkour-Workshop teil. Da sie verhindert war, als das zweite Projekttreffen stattfand,

⁶³ Der religiöse Hintergrund der Kirchweihe ist heute nahezu bedeutungslos.

begleitete eine männliche Honorarkraft des Offenen Jugendtreffs die medienpädagogische Fachkraft und mich.

Die medienpädagogische Fachkraft

Die medienpädagogische Fachkraft war Studentin an der Fachhochschule Wiesbaden und absolvierte im Projektzeitraum ihr Praktikum im Amt für Soziale Arbeit in Wiesbaden. Ich hatte sie im Rahmen meiner Lehrtätigkeit an der Hochschule kennengelernt und wusste aus dem einjährigen Projektstudium um ihre medienpädagogischen Kompetenzen. Als medienpädagogische Mitarbeiterin war sie auch in dem medienpädagogischen Praxisforschungsprojekt ‚Das Event‘ (Kap. 7.3.2: 239f) und ‚Web 2.0 Guides‘ (Kap. 7.5.3: 302) tätig. In ‚medien-street-art‘ erklärte sie vor allem die Software wie z.B. ‚Animoto‘ und unterstützte die Teilnehmer bei der Arbeit mit diesen Programmen (ausführlicher Kap. 7.1.5.1: 178f).

Die Rolle der Praxisforscherin

Im Rahmen des Projekts ‚KICK-OFF‘ hatte ich mit der Diplom-Pädagogin des Offenen Treffs zusammengearbeitet und wir entwickelten gemeinsam das Konzept für dieses Praxisforschungsprojekt. Die wesentlichen Aspekte (z.B. aufsuchendes Medienangebot, mediale Eigenproduktionen im Web 2.0, Parkour) wurden von mir eingebracht, da die pädagogische Mitarbeiterin über wenig Erfahrung mit handlungsorientierter Medienpädagogik verfügte. Die Durchführung des medienpädagogischen Projekts wurde, um eine Trennung von Praxis und Forschung zu gewährleisten, von der medienpädagogischen Fachkraft übernommen. Sie gestaltete ab dem zweiten Vorbereitungs- und Planungsgespräch das Konzept mit. Wie beschrieben (Kap. 6.2.6: 166f) konzentrierte ich mich auf das Beobachten und nahm nur teil, wenn die ProjektteilnehmerInnen mich ansprachen und um Unterstützung baten. Abgesehen von den kurzen Gesprächen während der teilnehmenden Beobachtung wurden keine Einzel- oder Gruppengespräche mit den Teilnehmern geführt, da sie die Terminvereinbarungen nicht wahrnahmen, was dem „*Muster des Feldes*“ (Egloff 2012: 427) der aufsuchenden Jugendarbeit entsprach. Auch ein Gespräch mit der Mitarbeiterin des Offenen Treffs konnte nicht realisiert werden, weil sie nicht auf meine Anfragen reagierte (weitere Reflexion siehe Kap. 8.2.2: 377).

Die ProjektteilnehmerInnen

Da das medienpädagogische Projekt im öffentlichen Raum, genauer an den Aufenthaltsorten Jugendlicher stattfand, einer hohen Fluktuation unterlag und unterschiedliche Grade der Beteiligung vorlagen, wird zwischen ‚aktiven Medienproduzenten‘, ‚Mitwirkenden‘ und ‚Anwesenden‘ unterschieden.

Zu den ‚aktiven Medienproduzenten‘ zählen die Jugendlichen Emre (12 Jahre, türkischer Migrationshintergrund) und Semih (14 Jahre, türkischer

Migrationshintergrund). Beide produzierten an drei medienpädagogischen Projekttreffen Tonaufnahmen, Bilderclips sowie QR-Codes und arbeiteten mit dem Content-Management-System sowie mit Google Maps. Emre arrangierte darüber hinaus ein eigenes Musikstück.

Ahmed (12 Jahre, türkischer Migrationshintergrund) und Markus (12 Jahre, amerikanischer Migrationshintergrund) können der Gruppe der ‚Mitwirkenden‘ zugeordnet werden. Sie gestalteten eine Tonaufnahme bzw. einen Bilderclip.

Als ‚Anwesende‘ werden Jugendliche betrachtet, die Fußball spielten, zur Peergroup ‚Köpenicker Fußballer‘ zählten und an der Bilderclip-Produktion mitwirkten, eine Tonaufnahme anfertigten (aber nicht veröffentlichten), einzelne Gestaltungselemente der Medienbeiträge übernahmen oder zusahen. Alle Teilnehmenden waren männliche Heranwachsende ab 12 Jahren, die Mehrzahl mit Migrationshintergrund. Unberücksichtigt bleiben Jugendliche, die bei der Sozialraumbegehung zur Bewerbung angetroffen wurden, an der Ortsbegehung mit einem Parkour-Trainer sowie am Parkour-Workshop teilnahmen.

7.1.4 Projektbeschreibung

Ausgestattet mit mobiler Medientechnik wie Netbooks⁶⁴, digitaler Fotokamera, Mikrofon und USB-Websticks suchten die medienpädagogische Mitarbeiterin, die soziale Fachkraft und ich Jugendliche an ihren Aufenthaltsorten im ‚Hochfeld‘ auf (tB_msa01, 1). An einem Fußballplatz, der aufgrund seiner Lage ‚Bolzplatz Köpenicker Straße‘ genannt wurde, trafen wir auf eine Gruppe Jugendlicher. Die Mitarbeiterin des Offenen Jugendtreffs begrüßte einen der sechs männlichen Jugendlichen. Nach einer kurzen verbalen Beschreibung des Medienangebots durch die medienpädagogische Fachkraft unterbrachen die Jungen das Fußballspiel (ebd., 4f) und sahen sich – zur Visualisierung des Vorhabens – im Internet Bilderclips von einem Musikfestival an, die mit dem Programm ‚Animoto‘ produziert worden waren. Insbesondere zwei Jungen (12 und 14 Jahre) entwickelten die Idee, einen Fußball-Bilderclip für die Online-Landkarte zu gestalten. Bei ihren Überlegungen bezogen sie die anderen Gruppenmitglieder mit ein (ebd., 8f). Zwei aus der Gruppe hatten kein Interesse an den medialen Eigenproduktionen und spielten nur unter der Bedingung, nicht fotografiert zu werden, mit (ebd., 10). Im Anschluss an das Fotografieren wurden die Aufnahmen auf die Netbooks übertragen, von der Gesamtgruppe gesichtet und mit der Software ‚IrfanView‘ verkleinert (ebd., 11ff). Ein Vater, der ursprünglich seinen jüngsten Sohn abholen wollte, sah interessiert zu und unterhielt sich mit der Mitarbeiterin des Jugendtreffs. Ein Junge übernahm das Hochladen der ausgewählten und bearbeiteten Fotos zu dem Online-Bilderclip-Anbieter ‚Animoto‘ (ebd., 14). Im Rahmen der Musikauswahl thematisierte die medienpädagogische

⁶⁴ Netbooks wurden speziell für die Arbeit im Internet entwickelt und sind in der Regel kleiner als ein 13"-Notebook.

Fachkraft das Herunterladen von MP3-Dateien und verwies auf legale Musikangebote (ebd., 16). In dem entstehenden Konflikt, den die medienpädagogische Fachkraft normativ löste, wurden generationenspezifische Positionen deutlich. Nachdem die Jugendlichen sich für ein Lied entschieden hatten und der Bilderclip generiert wurde, stellte die Medienpädagogin das Tonschnittprogramm ‚Audacity‘ vor (ebd., 20). Parallel zu der im Hintergrund laufenden Bilderclip-Produktion erstellten zwei Jungen Tonaufnahmen und berichteten von ihren Hobbys, Interessen und Aktivitäten (ebd., 22f). Als der Fußball-Bilderclip fertiggestellt war, sahen sich alle den Clip an und die Jugendlichen kommentierten ihn (ebd., 25). Um den Bilderclip in die Online-Karte bei ‚Google Maps‘ einbinden zu können, war ein Export zu „Youtube“ notwendig. Während des Transfers auf das Videoportal hielt ein weiterer Junge Name, Alter und Hobbys in einer Audiodatei fest. Darüber hinaus stellte er alle drei Tonaufnahmen unter Anleitung der medienpädagogischen Mitarbeiterin in das städtische Content-Management-System (ebd., 27). Noch bevor der Export des Bilderclips beendet war, verabschiedeten sich die Projektteilnehmer, da es zu dämmern begann (ebd., 28).

Am zweiten Projekttag trafen ein Jugendlicher, eine männliche Honorarkraft des Offenen Jugendtreffs, die medienpädagogische Fachkraft und ich einen Jungen vom letzten Treffen an einer Straßenecke in der Köpenicker Straße (tB_msa02, 1). Der Jugendliche hatte uns am Bolzplatz erwartet und war, nachdem wir nicht kamen, losgegangen, um uns im Viertel zu suchen. Während die Medienpädagogin die Verspätung erklärte, entdeckte sie für den Sperrmüll aufeinandergestapelte Schränke auf dem Bürgersteig und schlug vor, sie zum Abstellen der Notebooks zu nutzen und das Projekt heute an dieser Stelle durchzuführen. Der Vorschlag überraschte die

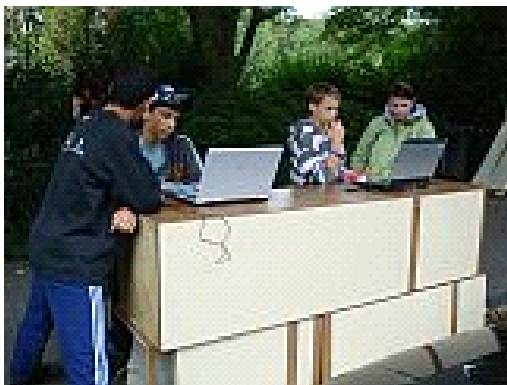


Abb. 06: ‚medien-street-art‘: Medienproduktionen auf der Straße

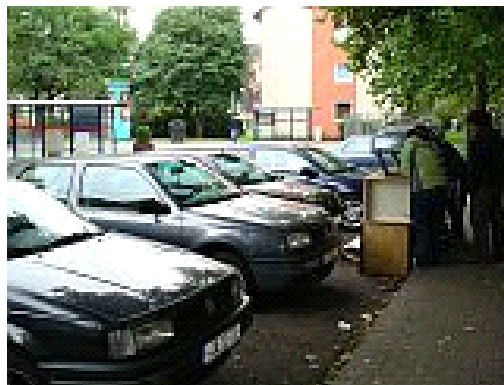


Abb. 07: ‚medien-street-art‘: Projekt in der Nähe von Wohnhäusern

Jugendlichen nur kurz. Der Junge, der uns aus dem Jugendcafé ins Hochfeld begleitet hatte, teilte mit, dass er hier seinen Bilderclip produzieren würde, weil der Straßenbelag zum Skaten gut geeignet sei. Doch leider würden in dieser Sackgasse immer Autos parken (ebd., 2). Nachdem die Notebooks aufgebaut und online waren, sahen sich die beiden Jungen den Fußball-Bilderclip auf der Online-Karte an, den die

Medienpädagogin zusammen mit mir auf die Karte gesetzt hatte (ebd., 4). Anschließend entwarf ein Junge den zweiten Fußball-Bilderclip (ebd., 5). Dabei wurde er mit der Bitte, zu fotografieren, unterbrochen (ebd., 6f). Gerne erklärte er sich dazu bereit und fotografierte den skatenden Jungen aus der Hocke und anderen Perspektiven (ebd., 10). Als beide Projektteilnehmer wieder an den Notebooks waren, kam noch ein Teilnehmer. Zusammen mit seinem Freund setzten sie die Gestaltung des zweiten Fußballclips fort (ebd., 14) und wurden erneut unterbrochen. Mit der Begründung, dass einige Fotos „*verwackelt*“ und „*nicht scharf*“ seien, bat der Skater erneut um Unterstützung (ebd., 15). Plötzlich – alle drei Projektteilnehmer gestalteten ihre Bilderclips – näherte sich eine Gruppe Jugendlicher, die offenbar kein freundschaftliches Verhältnis zu zwei der Projektteilnehmer hatten. Einer der beiden Jungen steckte sein bis dahin neben dem Computer liegendes Handy ein (ebd., 18) und rief der Gruppe zu: „*Wir sind jetzt bei Google!*“ (ebd., 19). Darauf kam einer der anderen Jugendlichen näher, sah sich den Bilderclip an und schnalzte wertschätzend mit der Zunge (ebd.). Ein Junge rannte um uns herum, andere ergriffen die auf der Ablage liegenden Kugelschreiber und zerbrachen sie (ebd., 20). Um eine ruhigere Atmosphäre bemüht, unterhielt sich die Honorarkraft mit einigen der eingetroffenen Jugendlichen (ebd., 21). Die medienpädagogische Fachkraft zog sich mit der „Skatergruppe“ – inzwischen waren Freunde des Projektteilnehmers, der gerne skatete, eingetroffen – zur Bilderclip-Produktion zurück (ebd.). Auf Balkonen der angrenzenden Wohnhäuser nahm ich Anwohner wahr, die uns beobachteten (ebd., 22). Wartende an der Bushaltestelle beobachteten uns ebenso (ebd.). Zwei Projektteilnehmer zeigten anderen Jugendlichen und einer älteren Frau, die bei uns stehen geblieben war, die Online-Landkarte mit ihrem Fußballclip (ebd., 23f). Danach stellten sie ihren zweiten Clip fertig, wobei sie nur noch von wenigen Jugendlichen beobachtet wurden, da einige uns verlassen hatten (ebd., 26). Als sie sich verabschiedeten, baten sie die medienpädagogische Fachkraft, den zweiten Clip auf die Internet-Karte zu setzen (ebd.). Bevor der ohne seine Freunde vom Skaten zurückgekommene Junge uns ebenfalls verließ, erklärte die medienpädagogische Fachkraft, wie er die Online-Landkarte aufrufen konnte. Da der Projektteilnehmer seiner Mutter den Clip im Internet zeigen wollte, versprach die Mitarbeiterin, den Skater-Clip noch am selben Abend zu veröffentlichen (ebd., 27).

Am dritten und letzten Projekttag gingen die medienpädagogische Fachkraft und ich ohne pädagogische Unterstützung des Jugendtreffs durch das Hochfeld zum ‚Bolzplatz Köpenicker Straße‘ (tB_msa03, 1). Während unseres Streifzuges begegneten wir keinem Jugendlichen. Da wir auch auf dem Fußballplatz keine Heranwachsenden antrafen, warteten wir bei kalten Temperaturen (ebd., 2). Nach einiger Zeit kam ein Projektteilnehmer mit zwei Freunden, die beim ersten Treffen mit Fußball gespielt, aber bei der Produktion nur zugesehen hatten (ebd., 3). Als sie sich die Bilderclips ansahen, traf ein weiterer ‚aktiver Projektteilnehmer‘ ein und verkündete, dass er die Clips bereits gesehen habe (ebd.). Beim Erklären der QR-

Codes wies die medienpädagogische Fachkraft auf die Herausforderungen beim Veröffentlichen persönlichen Informationen und Fotos hin – auch wenn der Projektteilnehmer bei keinem sozialen Netzwerk angemeldet war (ebd. 4ff). Nachdem die Jugendlichen einen QR-Code erstellt und unter Anleitung der medienpädagogischen Mitarbeiterin auf der Online-Landkarte platziert hatten (ebd., 16ff), erarbeitete ein männlicher Heranwachsender mit der Software ‚eJay‘ ein kurzes Musikstück (ebd., 20f) und der zweite Projektteilnehmer tauschte ein Foto aus dem Fußballbilderclip aus (ebd., 23). Kurze Zeit nachdem der Produzent des Bilderclips gegangen war, verabschiedete sich auch der zweite Teilnehmer (ebd., 26). An diesem Projekttag wurde außerdem während der QR-Code-Entwicklung der Parkour-Workshop mit den beiden ‚aktiven Teilnehmern‘ geplant (ebd., 15).

7.1.5 Detailanalyse

7.1.5.1 Inputs

Neben technisch-instrumentellen, Web-2.0-spezifischen, mediengestalterischen und die Mediennutzung reflektierenden Impulsen beinhaltete das medienpädagogische Praxisforschungsprojekt ‚medien-street-art‘ auch die Auseinandersetzung mit dem eigenen Selbst und dem sozialen Umfeld.

Medienkunde: Mobiler Internetzugang mit Websticks

Heute ist kein Computer mehr notwendig, um das Internet zu nutzen. Mit dem Handy, einem Tablet-PC oder einem Internetstick, der über den USB-Anschluss z.B. an ein Netbook angeschlossen wird, ist eine Internetnutzung möglich. Gegenüber einem Festnetzanschluss ist die Geschwindigkeit des mobilen Internetzugangs zwar geringer, doch kann ortsunabhängig auf das Web zugegriffen werden. Zum Zeitpunkt des Projekts, im September 2008, nutzten laut JIM-Studie 2011 (MpFS 2011: 32) 4 % der befragten Jugendlichen den Internetzugang über das Handy. Wie die Aussage eines Projektteilnehmers verdeutlicht, waren unter den Heranwachsenden aus dem Hochfeld die Möglichkeiten mobiler Online-Zugänge oder zumindest der Zugang mit einem Webstick noch nicht weit verbreitet: *„Ein etwas älterer Jugendlicher erkundigte sich verwundert nach dem Internetzugang: ‚Wie? Hier gibt es Internet? Wie geht das?‘“* (tB_msa01, 7). Nachdem die medienpädagogische Fachkraft die Vorgehensweise einer Internetverbindung mit einem Webstick einmal verbal beschrieben hatte, waren die Jugendlichen mit der Nutzungsweise vertraut und stellten selbstständig eine Verbindung zum Internet her (tB_msa03, 3).

Medienkunde: Digitalfotografie und Fotobearbeitung

Auch wenn das Fotografieren unter Jugendlichen populär ist, wurden den Heranwachsenden grundlegende Hinweise (z.B. Zoomen, Ansichtsmodus) zur Bedienung der Digitalkamera gegeben (tB_msa02, 5, 9). Ein Junge war nicht nur im

Übertragen von Bildern auf den Computer erfahren, sondern fotografierte einen Skater aus unterschiedlichen Kameraperspektiven, etwa aus der Untersicht bzw. der Froschperspektive (tB_msa01, 11, tB_msa02, 8-10). Demgegenüber konnte keiner das Bildbearbeitungsprogramm ‚IrfanView‘ (tB_msa01, 13). Doch bereits nach einmaliger Erklärung konnte der Jugendliche, der aus der Froschperspektive fotografiert hatte, die Software bedienen. Um die Aufnahmen für die Bilderclip-Anwendung zu verwenden, rechnete er die Fotos klein (tB_msa01, 13). In diesem Kontext ist zu erwähnen, dass sich der computererfahrene Teilnehmer beim nächsten Projekttreffen an die Bildbearbeitungssoftware und dessen Funktionen erinnern konnte, aber nicht an den Programmnamen (tB_msa02, 5, 9). Selbst wenn der Titel ‚IrfanView‘ schwierig auszusprechen ist und nicht jeder ein gutes Namensgedächtnis hat, scheinen sich Heranwachsende – so zeigt die Erfahrung auch aus anderen Projekten (tB_ich_bieb03, 12) – Softwareprodukte über die Nutzung und das Desktop-Icon zu merken. Um Hemmungen dem Computer gegenüber entgegenzuwirken und den Speicherort des Programms erinnerbar zu machen, sollte in der medienpädagogischen Praxis weniger mit Schlagworten als vielmehr mit visueller Unterstützung gearbeitet werden, z.B. durch Anlegen von Verknüpfungen auf dem Desktop vor dem Projekt.

Medienkunde: Bilderclips

„Youtube“ stellt unter Heranwachsenden ein beliebtes Videoportal zum Betrachten von Fotoclips und zur Veröffentlichung selbst erstellter Filme dar. Um eigene Medienproduktionen zu erstellen, verwenden viele Jugendliche kostenlose Offline-Software wie ‚Windows Movie Maker‘. Für Anwendungen dieser Art, deren Installation und Nutzung sind technisches Know-how und Zeit zum Kennenlernen der oft umfangreichen Funktionen (z.B. Effekte und Blenden) notwendig. Die Online-Anwendung ‚Animoto‘ erfordert dem Web 2.0 entsprechend keine „High End“-Ausstattung, keine Installation und bedarf auch kaum einer Einarbeitungszeit, da nur wenige Schritte zur Produktion von Bilderclips erforderlich sind. Nach dem Auswählen der Fotos⁶⁵ aus einer Sammlung oder dem Einstellen selbst erstellter Bilder wird im zweiten Schritt vorgeschlagene oder eigenproduzierte Musik herausgesucht. Abschließend wird eine Schaltfläche zum Erstellen des Bilderclips angeklickt, implizit eines Online-Renderings in kurzer Zeit. Diese beschleunigte Produktion ist mit einer eingeschränkten Gestaltungsfreiheit verbunden – Ulrike Wagner et al. (2009: 31) sprechen von „*vorstrukturierten Plattformen*“ –, die meines Erachtens aber Chancen für eine zielgruppenangemessene, themenorientierte (Kap. 5.2: 134ff) und weniger durch Technik überlagerte Medienpädagogik eröffnet. So können im Rahmen kurzer Veranstaltungszeit mit Kindern oder mit Videoschnitt

⁶⁵ Während des medienpädagogischen Praxisforschungsprojektes war nur das Hochladen bzw. Auswählen von Fotos möglich. Mittlerweile können auch kurze Videosequenzen Bestandteile eines Clips sein.

weniger erfahrenen Jugendlichen Bilderclips erstellt werden. Haben Kinder und Jugendliche Erfahrungen mit einem Programm gesammelt und dessen Funktionen so weit ausgeschöpft, dass Bedarf nach mehr Gestaltungsfreiheit besteht, kann mit professionellerer Software gearbeitet werden. Daher ist es Aufgabe der medienpraktisch Tätigen, die Applikationen den Projektbedingungen (z.B. Zielgruppe, Vorwissen, Zeitumfang) anzupassen. Darüber hinaus handelt es sich bei ‚Animoto‘ um eine Online-Applikation, die analog zu anderen Anwendungen im Internet als kostenlose, auf 15 Bilder reduzierte Variante, und kostenpflichtige Version vorliegt. Durch die Verwendung kostenloser Online-Programme kann im Sinne einer lebensweltorientierten Medienpädagogik an die alltägliche Mediennutzung der Heranwachsenden angeknüpft werden und auf die Unterschiede bzw. damit verbundene Risiken aufmerksam gemacht werden.

Die Online-Anwendung ‚Animoto‘ war den Teilnehmern des Medienprojekts unbekannt, sodass die medienpädagogische Fachkraft die Applikation, implizit der Risiken, verbal und mit dem Finger auf dem Display die Schritte anzeigend erklärte. Eine einmalige Erläuterung reichte auch hier aus (tB_msa01, 14), um bspw. den Mausklick auf den Hinweis der umfangreicheren und mit Kosten verbundenen Version zu verhindern oder die grundlegenden Funktionen des Programmes ohne weitere Nachfragen oder Unterstützung nutzen zu können (tB_msa01, 16, tB_msa02, 18).

Wie bereits bei der Bildbearbeitungssoftware hatte der Jugendliche, der foto- und computererfahren war und während des Projekts hauptsächlich am Computer arbeitete, den Namen der Online-Anwendung vergessen und umschrieb ihre Bestandteile sowie Funktionsweisen (tB_msa02, 5). Ein anderer Teilnehmer erinnerte sich zwar an die grundlegenden Funktionen (z.B. Hochladen der Bilder, Musik auswählen), bat aber bei spezifischen Anwendungen wie dem Löschen eines Bildes aus einem bereits bestehenden Bilderclip um Unterstützung (tB_msa03, 23).

Medienkunde: Tonbearbeitung

Im Rahmen des medienpädagogischen Angebots lernten die Jugendlichen das Tonschnittprogramm ‚Audacity‘ und dessen grundlegende Funktionen wie das Ausschneiden von Geräuschen oder längeren Pausen kennen. Auch diese Software beherrschte der computererfahrene Junge nach nur einer Erklärung (tB_msa01, 22, 24). Neben den technischen Veranschaulichungen erwähnte die medienpädagogische Fachkraft das Open-Source-Prinzip (tB_msa01, 20), mit dem sich die Teilnehmer nach der Diskussion über Musik-Downloads (tB_msa01, 16) nicht mehr ausführlicher befassten. Intensiver setzten sie sich dagegen mit technisch-gestalterischen Aspekten auseinander. Unzufrieden mit dem Klang der eigenen Stimme am Computer und dem Sprachfluss wiesen die pädagogischen Mitarbeiterinnen auf ungewohnt klingende, technische Sprachaufzeichnungen im Allgemeinen hin und veranschaulichten professionelle Vorgehensweisen beim

Sprechen (tB_msa01, 23). Die anderen Projektteilnehmer gaben inhaltliche Anregungen und motivierten zum Wiederholen der Sprachaufzeichnung, bis sie fließend klang (tB_msa01, 22, 24).

Medienkunde: QR-Code

Die zweidimensionalen ‚Quick Response‘-Codes waren im Jahr 2008 nicht weitverbreitet und dementsprechend auch unter den Projektteilnehmenden unbekannt. Infolgedessen fielen die Erklärungen der medienpädagogischen Fachkraft über QR-Codes ausführlicher aus. Ein Jugendlicher hatte sie hierum gebeten (tB_msa03, 6). Weiteres Interesse bei den Teilnehmenden entstand, als sie von einer Handysoftware zum Entschlüsseln der QR-Codes erfuhren (tB_msa03, 9-11). Ein Jugendlicher suchte sofort auf seinem Mobilfunkgerät nach der entsprechenden Software und wurde, nachdem er erfolglos blieb, auf einen Download-Anbieter im Internet verwiesen. Die Medienpädagogin erwähnte darüber hinaus die Möglichkeit, mit einer Digitalkamera oder einem Fotohandy gemachte Aufnahmen von QR-Codes auf eine Internetseite zum Entschlüsseln hochzuladen (tB_msa03, 13). Abgesehen von diesen verbalen Hintergrundinformationen gestalteten die Jugendlichen bei einem Online-Anbieter eigene zweidimensionale Codes. Dass die Websites zur Gestaltung von QR-Codes unkompliziert und intuitiv bedienbar sind, zeigt bspw. das selbstständige Herunterladen und Abspeichern der Codes ohne die Unterstützung durch die Medienpädagogin (tB_msa03, 18).

Medienkunde: ‚eJay‘

Mit dem preisgünstigen Programm ‚eJay‘, das in verschiedenen Versionen vorliegt (z.B. Rock, Hip-Hop, Techno), können ohne Kenntnis von Musiknoten Lieder produziert werden. Farblich dargestellte, Bausteinen gleichende Samples liegen in den Kategorien Drums, Bass, Gitarre, Gesang u.a. (z.B. bei der Rockversion) vor. Durch einen Doppelklick auf einen Sample kann dieser angehört werden und bei Gefallen mit der Maus in die darüberliegenden Tonspuren gezogen werden. Die fertiggestellten Songs können als MP3-Datei exportiert und auf das Handy geladen werden. Nicht aktuelle Versionen können kostenlos aus dem Internet heruntergeladen werden, liegen manchmal als Gimmick Frühstücksflocken bei oder sind auf CDs bzw. DVDs von Computerzeitschriften zu finden.

Im Projekt ‚medien-street-art‘ kannten einige Heranwachsende die Software von ihren Mobiltelefonen (tB_msa01, 20). Da zwischen dieser mobilen Lightversion und der Computeranwendung Unterschiede bestehen, erklärte die medienpädagogische Fachkraft einem interessierten Jungen ‚eJay‘ (tB_msa03, 21). Dieser Jugendliche experimentierte – im Gegensatz zu den anderen Heranwachsenden, die das Erstellen eines Musikstücks ablehnten (tB_msa03, 23) – mit der Software, doch auch ihm sagte sie nicht zu (tB_msa03, 25).

Medienkunde: CMS

Die Web-2.0-spezifischen Dienste, das CMS (Content Management System) der Jugendarbeit in Wiesbaden, „Youtube“ und ‚Google Maps‘ kamen in dem medienpädagogischen Projekt ‚medien-street-art‘ zum Einsatz, wurden aber von den Projektteilnehmenden selten genutzt.

Um auf der projekteigenen ‚Google Map‘ die Sprachaufzeichnung zu hören und die QR-Codes zu sehen, war ein Speicherort im Internet notwendig. Auf der Online-Landkarte selbst ist das Speichern von Dateien nicht möglich. So wurde mithilfe von Hyperlinks auf die im Webpace der städtischen Jugendarbeit liegenden Dateien verwiesen. Die Jugendlichen stellten unter Anleitung der medienpädagogischen Fachkraft die Sprachaufzeichnungen und die QR-Codes mit dem CMS online (tB_msa01, 27, tB_msa03, 18). In wenigen Sätzen erläuterte die medienpädagogische Fachkraft verbal die Funktionen des CMS, nannte die einzelnen Schritte und zeigte gelegentlich mit dem Finger auf die zu betätigenden Schaltflächen. Da die Teilnehmer nur zweimal das CMS der Jugendarbeit nutzten, noch dazu nicht selbstständig, sondern unter Anleitung, erinnerten sie die Funktionen des CMS nicht. Infolgedessen ist nur von rudimentären CMS-Kenntnissen bei den Projektteilnehmenden auszugehen.

Medienkunde: „Youtube“

Die Export-Funktion des Bilderclip-Anbieters ‚Animoto‘ ermöglicht, Fotoclips in eigene Internetseiten einzubinden bzw. zu anderen Dienstanbietern wie sozialen Netzwerken zu exportieren. Dazu sind keine Computersprachkenntnisse notwendig, lediglich Schaltflächen sind anzuklicken. ‚Google Maps‘ erfordert einen nicht von „Youtube“ unterstützten Code, sodass ein Zwischenschritt erfolgen muss, bevor der Bilderclip auf der Online-Landkarte betrachtet werden kann. Zunächst wird der Clip zu „Youtube“ exportiert. Der dort generierte ‚Embedded Code‘ kann kopiert und in ‚Google Maps‘ eingesetzt werden, da „Youtube“ ein Tochterunternehmen von ‚Google‘ ist und daher die Quellcodes aufeinander abgestimmt sind. Dieser notwendige Zwischenschritt wurde den Projektteilnehmenden beschrieben, die auch die Schaltfläche zum Exportieren betätigten (tB_msa01, 25). Aufgrund einer langsamen Internetverbindung, die mit der Verwendung eines Websticks zusammenhängt (Kap. 7.1.5.1: 177), beanspruchte das Exportieren viel Zeit. Daher übernahm die medienpädagogische Fachkraft zusammen mit der Praxisforscherin die Übertragung der Bilderclips von einem Festnetzanschluss aus. Zugleich erprobten sie damit das Vorgehen erneut (tB_msa02, 4). An den darauffolgenden Projekttagen baten die Heranwachsenden die Professionelle, das Exportieren zu übernehmen (tB_msa02, 26, msa03, 24). Infolgedessen ist auch hier davon auszugehen, dass die Handlungspraxis des Übertragens von ‚Animoto‘ zu „Youtube“ nicht über ein theoretisches Wissen hinausgeht.

Medienkunde: ‚Google Maps‘

Die Möglichkeiten von ‚Google Maps‘ zur Navigation oder zur Planung einer Wegstrecke sind weithin bekannt. Die Web-2.0-typische Programmierschnittstelle (Kap. 3.1: 27) zum Erstellen eigener Online-Landkarten nutzen dagegen nur wenige Internetuser. Voraussetzung für die Gestaltung einer eigenen ‚Google Map‘ ist ein Account bei dem Anbieter ‚Google‘. Nach dem Einloggen können im Bearbeitungsmodus durch das Anklicken des ‚Pin Icons‘ Ortsmarken zu bestimmten Themen⁶⁶ gesetzt werden. Anschließend können in den auf der Karte platzierten Online-Stecknadeln (Pins) Texte, Hyperlinks zu Audio- oder Bilddateien sowie Embedded Codes für Videos eingefügt werden.

Den Umgang mit ‚Google Maps‘ lernten die Teilnehmer in dem medienpädagogischen Angebot nur bedingt im Sinne eines Gestalters kennen, vielmehr nahmen sie die Position des Nutzers ein. Sie riefen die ‚medien-street-art‘-Karte auf oder erkundigten sich nach der URL-Adresse ihrer ‚Google Map‘, um sie Erziehungsberechtigten zeigen zu können (tB_msa02, 4,14). Analog zu dem Export der Bilderclips zu „Youtube“ wurden auch die Pins auf ‚Google Maps‘ am ersten Projekttag zum Testen und an den folgenden Angebotstagen nach Absprache mit den Jugendlichen von der medienpädagogischen Fachkraft und der Praxisforscherin platziert (tB_msa02, 26, 27). Am dritten Projekttag überarbeiteten die Jungen die ‚medien-street-art‘-Karte, um einen QR-Code zu platzieren (tB_msa03, 18). Diese Überarbeitung stellte die einzige Gelegenheit dar, selbst als Gestalter tätig zu werden und Erfahrungen mit ‚Google Maps‘ zu sammeln. Anzuführen ist, dass dabei die Heranwachsenden von der medienpädagogischen Mitarbeiterin unterstützt wurden und nicht selbstständig arbeiteten. Daher ist der Erwerb von technisch-instrumentellen Kompetenzen bei ‚Google Maps‘ zu bezweifeln.

Mediengestaltung

Abgesehen von einem grundlegenden Computerumgang und spezifischen, technischen Programmkompetenzen haben die Projektteilnehmenden zahlreiche mediale Eigenproduktionen selbst gestaltet. Im Sinne eines ‚Producers‘ (Kap. 3.2: 28) haben sie in verschiedenen medialen Ausdrucksformen Inhalte für das Internet produziert. Sie erstellten Bilderclips, Sprachaufzeichnungen, QR-Code und Musik (tB_msa01, 14, 20ff, tB_msa03, 16, 18). Zudem haben die Jugendlichen Möglichkeiten kennengelernt, das Mediensystem ‚Google Maps‘ kreativ-ästhetisch umzugestalten. Sie haben eine eigene Online-Landkarte entwickelt, die nicht mehr nur Bushaltestellen und Institutionen im Stadtteil abbildet wie der ursprüngliche Ausschnitt der ‚Google Map‘. Die ‚medien-street-art‘-Karte besteht vielmehr aus QR-Codes, Sprachaufzeichnungen, Musik und Bilderclips. Wie bereits im Abschnitt ‚Medienkunde‘ (Kap. 7.1.5.1: 177ff) ausführlich dargestellt, haben sich die Projektteilnehmer unterschiedlich intensiv mit den Erklärungen sowie technisch-

⁶⁶ Solche Themen können bspw. Strafdelikte in einer Stadt sein (Kap. 3.1: 27).

instrumentellen Inputs auseinandergesetzt. Infolgedessen haben sie auch mediengestalterische Kompetenzen in unterschiedlicher Intensität erworben. Die Jugendlichen haben z.B. die Gestaltungs- bzw. Umgestaltungsmöglichkeit einer ‚Google Map‘ nur bedingt ausschöpfen können, da vor allem die medienpädagogische Fachkraft die Pins auf der projekteigenen Online-Karte platzierte. Im Gegensatz dazu stehen die Bilderclips, die die Jugendlichen selbst gestaltet haben.

Neben dem Erwerb verfügten die Heranwachsenden bereits über mediengestalterische Kompetenzen und Erfahrungen. Ein Jugendlicher fotografierte bspw. aus unterschiedlichen Kameraperspektiven (tB_msa02, 8). Darüber hinaus wurden die Heranwachsenden im Rahmen der ‚Fußball-Fotosession‘ selbst kreativ, entwickelten Ideen und setzten sie um (tB_msa01, 8ff).

Medienkritik: Musik im Internet

Der Antagonismus der Generationen wird besonders im Kontext von Musik aus dem Internet deutlich. Der Umgang mit digitaler und online verfügbarer Musik ist für die mit dem Internet aufgewachsene Generation alltäglich. Viele Jugendliche hören über „Youtube“ Musik, laden MP3-Dateien aus dem Netz und erstellen Playlisten, die sie mit Freunden tauschen und auf das Handy oder den MP3-Player übertragen. Die Generation der Erwachsenen steht dieser Nutzung kritisch gegenüber, vor allem wenn Jugendliche MP3-Dateien aus dem Web herunterladen. Oft wird mit repressiven Maßnahmen reagiert, anstatt kreative Konsumstrategien im Sinne eines ‚Mashups‘ (Kap. 3.1: 27) zu entwickeln und veränderte Handlungspraktiken anzuerkennen (Tapscott/Williams 2007: 53).

Noch vor dem Beginn der Kontroverse zwischen „Youtube“ und der ‚GEMA‘ und dem umstrittenen Handelsabkommen gegen Produktpiraterie und Urheberrechtsverletzungen ‚ACTA‘ (Anti-Counterfeiting Trade Agreement) setzten sich im Jahr 2008 die medienpädagogische Fachkraft und die Jugendlichen als jeweilige Generationenvertreter mit dem Thema illegales Downloaden auseinander (tB_msa01, 15ff). Ausgelöst durch die Auswahl der Musik im Rahmen der Bilderclip-Produktion stellten beide Seiten ihre Position dar. Den gesellschaftlichen Diskurs abbildend prallten die beiden Sichtweisen aufeinander und die Professionelle wie auch ein Projektteilnehmer zeigten sich als beharrlich (ausführlicher Kap. 7.1.5.5: 197). Ihr autoritäres, normatives Handeln offenbar wahrnehmend, nannte die medienpädagogische Mitarbeiterin legale Alternativen wie Musikdatenbanken und das Programm ‚eJay‘ zum Erstellen eigener Musik am Computer oder am Handy (tB_msa01, 16). Eine über die Nennung von Alternativen und das Arbeiten mit ‚Animoto‘ und ‚eJay‘ tiefer gehende Reflexion blieb jedoch aus, sodass ein Impuls für ein reflektiert-kritisches Medienhandeln infrage zu stellen ist. Zugleich wird hierbei der Bedarf an einer Entwicklung weiterer Handlungskonzepte und -ansätze deutlich.

Medienkritik: QR-Codes als alternative Selbstdarstellungsform

Heranwachsende veröffentlichen im Internet – insbesondere in sozialen Netzwerken – Texte, Fotos und Filme, die umfangreiche Informationen über Personen beinhalten. Um Jugendliche für einen reflektierten Umgang mit diesen persönlichen Daten zu sensibilisieren, war eine Einführung in QR-Codes und deren Produktion vorgesehen (Kap. 7.1.2: 180). Da die Projektteilnehmer mit dem Onlinestellen von Inhalten nicht vertraut und in keinen sozialen Netzwerken angemeldet waren (tB_msa 03, 5), bildeten die QR-Codes als Stellvertreter des eigenen Selbst ein präventives Angebot. Aufgrund ihrer geringen Erfahrung sahen die Jungen keinen Sinnzusammenhang zwischen der alternativen Selbstdarstellungsform und der Preisgabe persönlicher Daten im Internet. Sie erstellten einen QR-Code, der den Vornamen enthielt, und veröffentlichten diesen auf der Online-Landkarte – trotz mehrmaliger Hinweise auf die Möglichkeit der eindeutigen Personenidentifizierung (tB_msa03, 16). Abgesehen davon, dass das Praxisforschungsprojekt zu einem Zeitpunkt stattfand, als im Unterschied zu heute der öffentliche Zugriff auf persönliche Informationen von Heranwachsenden noch nicht verhindert wurde (46 % der Jugendlichen, MpFS 2009: 48, 87 % der Heranwachsenden, MpFS 2012: 43), werden Aufgaben für die medienpädagogische Praxis deutlich. Zentral ist, dass Jugendliche zur Entwicklung eines kompetenten Umgangs mit Medien Zugang zu diesen Medien benötigen. Daher sind bewahrpädagogische Konzepte im Sinne eines Verbotes unangemessen, vielmehr gilt es, vielfältige kreativpädagogische Handlungsansätze zu entwerfen. Darüber hinaus bedarf es eines Bildungsarrangements mit ausreichend Zeit für eine intensive Auseinandersetzung (Niesyto 2010: 58) – auch um Jugendlichen, die über eine geringe Medienerfahrung verfügen, ein Nachvollziehen der Chancen und Risiken zu ermöglichen. Voraussetzung dafür ist eine auf Nachhaltigkeit ausgerichtete Medienpädagogik.

Medienkritik: ‚Google Maps‘

Die medialen Eigenproduktionen der Heranwachsenden wurden auf einer projektspezifischen ‚Google Map‘ zusammengefasst. Zu Projektbeginn wurden die Teilnehmer sehr allgemein auf diese Veröffentlichungsform persönlicher Informationen aufmerksam gemacht. Im Rahmen der Beschreibung der Produktionsmöglichkeiten und der Darstellung der projekteigenen Internetseite im städtischen Jugendportal wurde den Jugendlichen verdeutlicht, dass Fotos, auf denen sie abgebildet sind, online zu finden sein werden (tB_msa01, 5,7, 10). Infolgedessen erlaubten zwei Jungen keine Aufnahmen (tB_msa01, 10). Die anderen Heranwachsenden begannen umgehend Ideen für die Bilderclips, auf denen möglichst alle abgebildet sein sollten (tB_msa01, 10), zu entwickeln. Am dritten und letzten Projekttag wiesen die pädagogischen Fachkräfte auf die Zusammenhänge zwischen den medialen Eigenproduktionen und der Online-Landkarte bei ‚Google Maps‘ sowie deren möglichen Folgen wie eindeutige Identifizierung und exakte

Aufenthaltsortsbestimmung der Projektteilnehmenden hin (tB_msa03, 6,16). Auch wenn den Projektteilnehmern die Online-Veröffentlichung bekannt war und zumindest ein Erziehungsberechtigter keine Einwände gegen die Selbstdarstellungen auf ‚Google Maps‘ hatte (tB_msa01, 9, msa02, 25), ist es Aufgabe der Medienpädagogik, detailliert über die Zusammenhänge zu informieren. So hätten die Professionellen z.B. in einem Elternanschreiben die Zusammenhänge der Veröffentlichung darlegen, auf die Weiterverarbeitung und die Möglichkeiten der Verbreitung bzw. der Vervielfältigung sowie die eindeutige Identifizierung des Aufenthaltsortes der Jugendlichen hinweisen müssen – obschon das Einholen einer schriftlichen Einverständniserklärung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit schwierig und nahezu unrealistisch ist. Darüber hinaus hätten eine differenzierte Darlegung und jugendgerechte Veranschaulichung der Kontexte sowie der Folgen einer Veröffentlichung persönlicher Daten auf ‚Google Maps‘ – insbesondere im Sinne einer Vorbildfunktion in Bezug auf einen reflektiert-kritischen Medienumgang – erfolgen müssen.

Selbstnarrationen

Identitätsarbeit wird heute als lebenslang andauernde Entwicklung beschrieben, die vor allem mithilfe von Selbstnarration erfolgt (Kap. 4.3.1: 91). Diese Erzählungen über die eigene Person dienen dem Subjekt zur Rahmung des eigenen Selbst und zur Einbettung in die eigene Lebenswelt (Schmidt 2006: 73). Die situativen Selbstthematisierungen, die im Subjekt und in sozialen Aushandlungsprozessen mit der Umwelt stattfinden, werden zu „*übersituativen Konturen*“ verknüpft und können in die Ebene der Teilidentitäten einfließen (Keupp 2006: 218).

Im Rahmen des medienpädagogischen Praxisforschungsprojekts waren situative Selbstnarrationen mithilfe von medialen Eigenproduktionen vorgesehen. Die Projektteilnehmer setzten sich nicht in rationaler, kognitiv-analytischer Form, sondern pragmatisch mit ihrem eigenen Selbst und ihren Lebenswelten auseinander. So erzählten sie mithilfe der Bilderclips von typischen Aktivitäten, die sie als Fußballer oder Skater auszeichneten und denen sie an bestimmten Ort im Stadtteil nachgingen (tB_msa01, 8ff, tB_msa02, 7ff).

Auch in den Sprachaufzeichnungen berichteten die Jugendlichen über sich und ihre Kompetenzen (tB_msa01, 23f). Diese medialen Selbstnarrationen sind zudem Ausdruck einer Eigen- und Fremdwahrnehmung (Straus/Höfer 1997: 273f), deren Abgleich und Koordination für die alltägliche Identitätsarbeit des Individuums bedeutsam ist. Anhand der Rückmeldungen der anderen Teilnehmer konnten die Heranwachsenden ihr Selbstbild mit den Wahrnehmungen ihrer sozialen Umwelt überprüfen (z.B. der begabte Fußballer, der sogar bei der Talentförderung Wiesbaden gespielt hat, tB_msa01, 23).

Des Weiteren findet sich in einer Tonaufnahme die ebenfalls für die Identitätsarbeit wichtige Zugehörigkeit zu einer Gruppe. „*Hi! Ich bin Achmed und meine Hobbys sind*

Fußballspielen auf der Köpenicker Straße.“ (tB_msa01, 24). Mit den Worten „*Fußballspielen auf der Köpenicker Straße*“ weist der Projektteilnehmer auf die Jugendlichen hin, die sich auf dem Bolzplatz in der Nähe der Köpenicker Straße treffen, um Fußball zu spielen. Er fühlt sich mit dieser Gruppe verbunden und gehört dieser „ausgewählten“ Gruppe und nicht der rivalisierenden Fußballergruppe vom Moabiter Bolzplatz an (tB_msa02, 18).

Darüber hinaus erfuhren die Jugendlichen mit den medialen Selbstnarrationen auch Anerkennung, die von Heiner Keupp (1997: 13) als essenziell für die Persönlichkeitsbildung angesehen wird. Da die Medienproduktionen im öffentlichen Raum stattfanden, wurden nicht am Projekt teilnehmende Jugendliche, ein Erziehungsberechtigter und Anwohner auf die Projektteilnehmenden aufmerksam (tB_msa02, 19, 22, 24f, mag_msa: 14). Die Projektteilnehmer sprachen mit den Passanten, zeigten ihre Medienproduktionen und erhielten positive Rückmeldungen. Inwiefern anhand der multimedialen Selbstnarrationen Identitätsarbeit angestoßen werden konnte, bleibt aufgrund der auch unbewusst verlaufenden und sich oft erst im späteren Leben herausstellenden Prozesse offen. Deutlich geworden ist, dass die Projektteilnehmer das Angebot zur situativen Selbstnarration angenommen haben. Sie haben sich zumindest rudimentär mit Teilaspekten der eigenen Person auseinandergesetzt und die Ergebnisse ihrer Reflexion über sich und ihre Stärken in Tonaufnahmen und Bilderclips festgehalten.

Sozialraum

Der Begriff ‚Sozialraum‘ umfasst heute neben der physisch-materiellen Welt auch das Internet, da Raum als „ständig (re)produzierte(s) Gewebe sozialer Praktiken“ verstanden werden kann (Kessl/Reutlinger 2013: 129) (Kap. 4.2.2: 60). Insbesondere Jugendliche agieren online, sie unterhalten sich z.B. mithilfe von Handy und Computer in sozialen Netzwerken oder stellen Fotos und Videos in das Internet. Auf diese Weise konstituieren sie einen Sozialraum im Internet, der in die Offline-Welt hineinwirkt. Online stattfindende Ereignisse werden demnach offline fortgesetzt, desgleichen wird im Internet an Offline-Erlebnisse angeknüpft (Schmidt 2009: 73). Infolge dieser sozialen Handlungspraktiken legt Martina Löw dar, dass Heranwachsende heutzutage Raum als fragmentär, gestaltbar, „bewegt“ und wie ein „fließendes Netzwerk“ punktuell verknüpft erleben (Löw 2001: 266).

Die Projektteilnehmenden von ‚medien-street-art‘ stellten nicht nur ihr eigenes Selbst, sondern auch ihre Aufenthaltsorte im Stadtteil dar und konnten die fragmentiert erlebbaren Sozialräume verknüpfen. Am Bolzplatz und an der Straßenecke produzierten sie Bilderclips sowie Tonaufnahmen, die sie analog zu der von Ulrich Deinet (2009c: 72ff) und Richard Krisch (2009: 78ff) aufgegriffenen ‚Nadelmethode‘ (Kap. 4.2.2: 79) mithilfe eines „virtuellen Pins“ auf einer Online-

Landkarte platzierten (tB_msa02, 4, 26,27, tB_msa03, 23).⁶⁷ Auf diese Weise bildeten die Jugendlichen den physisch-materiellen Raum im Internet ab. Beispielsweise befindet sich der Pin mit einem Bilderclip über die „Köpenicker Fußballer“ exakt an der Stelle auf ‚Google Maps‘, an der diese Jungengruppe im Stadtteil zum Fußballspielen zusammenkommen.

Darüber hinaus haben sich die Projektteilnehmer den Sozialraum ‚Google‘ angeeignet, diesen Raum umgestaltet und einen neuen Sozialraum konstituiert. Auf der selbst produzierten ‚Google Map‘ sind neben Straßen und Bushaltestellen auch Orte zu sehen, an denen menschliches Handeln und soziale Prozesse stattfinden. Vergleichbar mit der sozialräumlichen Methode der ‚subjektiven Landkarten‘ (Deinet 2009c: 75ff, Krisch 2009: 110ff, Kap. 4.2.2: 79f) haben die Teilnehmer auf der projekteigenen Online-Karte, dem neuen Sozialraum, das eigene Leben in Bezug zum lokalen Nahraum gesetzt und verorten sich sozial sowie geografisch-territorial. So präsentieren sie ihre Treffpunkte und Aufenthaltsorte, an denen sie ihren Interessen zusammen mit Freunden nachgehen (z.B. Tonaufnahme *„meine Hobbys sind Fußballspielen auf der Köpenicker Straße“*, tB_msa01, 24).

7.1.5.2 Aufgreifen von und Umgang mit Inputs

Da bereits in der Darstellung der Inputs das Aufnehmen und der Umgang Heranwachsender angeführt wurde (Kap. 7.1.5.1: 177ff), erfolgt an dieser Stelle eine Zusammenfassung mit exemplarischen Hinweisen. Weitere Beispiele für das Anknüpfen und den Umgang mit Inputs finden sich auch in den Abschnitten über die sozial-kommunikativen Prozessen zwischen den Jugendlichen und den MitarbeiterInnen (Kap. 7.1.5.5: 193ff) sowie dem Lernarrangement (Kap. 7.1.5.6: 198ff).

Die Projektteilnehmer griffen viele Impulse wie die Produktion eines Bilderclips über die Fußballgruppe (tB_msa01, 8ff) oder das Erstellen von QR-Codes (tB_msa03, 16ff) auf. Auch Ratschläge oder Anregungen, bspw. zum Umgang mit Sprachaufzeichnungen, nahmen die Heranwachsenden an (tB_msa01, 23). Interessiert stellten die Teilnehmer themenbezogene Fragen (z.B. mobiler Internetzugang, tB_msa01, 7) und erkundigten sich nach Arbeitsschritten (bspw. Vorgehen zur Erstellung eines Bilderclips, tB_msa01, 13). Ein Junge fragte außerdem nach weiteren medienpädagogischen Angeboten, nachdem er Bilderclips, Sprachaufzeichnungen und einen QR-Code erstellt hatte (tB_msa03, 20). Die Projektteilnehmer reagierten auch mit Rückfragen auf Inputs und forderten weitere Informationen ein, z.B. über QR-Codes (tB_msa03, 7). Zwei Jugendliche übertrugen ihr neu erworbenes Wissen auf ihre Lebenswelt. So erkundigte sich bspw. ein Teilnehmer nach den Handymodellen, auf denen die QR-Code-Software

⁶⁷ Auch wenn die Platzierung des ersten Pins auf der Online-Karte nach Absprache mit den Projektteilnehmenden von der medienpädagogischen Fachkraft umgesetzt wurde.

vorinstalliert war (tB_msa03, 10). Ein anderer Heranwachsender suchte unmittelbar nach der Erwähnung die Software auf seinem Handy (tB_msa03, 11). Zur Erinnerung an bereits vermittelte Inhalte holten sich die Teilnehmer Unterstützung bei den sozialen Fachkräften: z.B. für das Löschen eines Fotos aus einem Bilderclip (tB_msa03, 23) oder das Finden der projekteigenen Online-Karte, um die mediale Eigenproduktion der Mutter zeigen zu können (tB_msa03, 11).

Neben dem Aufgreifen lehnten Jugendliche Inputs auch ab oder setzten die Medienproduktion erst fort, nachdem sie von Freunden motiviert wurden. So hatten zwei Jungen kein Interesse an dem medienpädagogischen Angebot, beteiligten sich aber am Fußballspiel (tB_msa01, 10). Im Kontext der Diskussion um MP3-Downloads reagierte ein Junge auf das rigide Verhalten der medienpädagogischen Fachkraft bzw. auf ihre Aussage, *„dass illegales Downloaden ein Strafdelikt sei und dass MP3-„Saugen“ sich möglicherweise negativ auf seine Zukunft auswirken könnte“* (tB_msa01, 16), zunächst mit Widerstand. Nachdem der Mitarbeiterin ihr Verhalten offenbar bewusst wurde, sie Alternativen wie z.B. legale Musikdownloadseiten nannte und ein Freund den Jugendlichen wieder zum Mitmachen bewegte, setzte der Junge die Musikauswahl und die mediale Eigenproduktion fort (tB_msa01, 16).

Wie bei anderen Bildungsangeboten ist das Nachvollziehen der Erklärungen von vielfältigen Faktoren abhängig. So hatten die Projektteilnehmer kaum Erfahrungen mit sozialen Netzwerken und konnten infolgedessen nur schwer einen Bezug zu dem neu erworbenen Wissen herstellen. Ungeachtet mehrmaliger Hinweise auf die eindeutige Orts- und Personenzuschreibung platzierten die Teilnehmer einen Pin mit einem QR-Code, der ihren Vornamen enthielt, auf der Online-Karte an der Stelle, die den „Köpenicker Bolzplatz“ abbildet (tB_msa03, 16). An eher technisch-instrumentellen Funktionen wie das Verkleinern von Fotos (tB_msa02, 5), das Hochladen von Bildern zu ‚Animoto‘ (tB_msa02, 14) oder das Aufrufen der projekteigenen ‚Google Map‘ (tB_msa03, 3) konnten sich die Jugendlichen auch nach mehreren Projekttagen erinnern.

7.1.5.3 Zum Erwerb und zur Anwendung vorhandener Kompetenzen

Wie im Abschnitt (Kap. 7.1.5.1: 177ff) bereits angedeutet, haben sich die Projektteilnehmenden vorhandener Kompetenzen bzw. Strategien bedient, aber auch neue erworben. An dieser Stelle werden die vorhandenen und die erworbenen Kompetenzen bzw. Strategien zusammenfassend beschrieben.

Technisch-instrumentelle Kompetenzen

Die Projektteilnehmer verfügten bereits über einen grundlegenden Computerumgang. So stellte die Maus- und Computerbedienung kein Problem dar. Ein Heranwachsender war darüber hinaus erfahren im Umgang mit Bildern und dem Fotografieren. Er übertrug die Fotos für den Fußball-Bilderclip auf den Computer

(tB_msa01, 11) und fotografierte den Skater aus unterschiedlichen Kameraperspektiven (tB_msa02, 8). Der Jugendliche kannte außerdem die Möglichkeit des Multitaskings; So arbeitete er in mehreren Windows-Fenstern gleichzeitig bzw. wechselte zwischen zwei Anwendungsfenstern. Während er in einem Windows-Fenster das Open-Source-Programm ‚Audacity‘ geöffnet hatte, schaute er in dem zweiten Fenster nach der automatischen Produktion des Bilderclips in ‚Animoto‘ und wechselte über die Taskleiste wieder zu ‚Audacity‘ (tB_msa01, 21).

Abgesehen von diesen vorhandenen Technikkompetenzen erwarben die Teilnehmer auch weitere technisch-instrumentelle Qualifikationen. Sie lernten die Software ‚IrfanView‘ (tB_msa02, 5), ‚Audacity‘ (tB_msa01, 26) und ‚Animoto‘ (tB_msa03, 23) und deren Funktionen kennen. Das Finden der projekteigenen Online-Karte und deren Bedienung, bspw. zum Betrachten einer medialen Eigenproduktion, kann ebenfalls als Kompetenzerwerb angesehen werden. Ein Heranwachsender *„klickte sich von der club7-Startseite bis zur projekteigenen Landkarte durch.“* (tB_msa02,14), um anderen Jugendlichen und der älteren Frau die ‚Google Map‘ mit den Bilderclips zu präsentieren (tB_msa02, 23f). Ein weiterer Teilnehmer erklärte, dass er zwischen dem zweiten und dritten Projekttag die Online-Karte aufgerufen und sich den selbst erstellten Bilderclip angesehen hätte (tB_msa03, 3).

Freie Musik im Internet

Die am Projekt teilnehmenden Jungen hatten Strategien zum Download von Musik aus dem Internet entwickelt (tB_msa01, 16). Ein Jugendlicher äußerte sich abwertend gegenüber kostenloser und freier Musik aus dem Internet und erklärte Musik, die nicht in den Charts oder von populären Bands und Sängern ist, für *„Scheiße!“* (tB_msa01, 16). Am darauffolgenden Projekttag berichtete er vom Download der Bilderclip-Musik auf sein Handy (tB_msa03, 3). Auch wenn er das Lied mir nicht vorspielen konnte, hatte er seinen Standpunkt über legale Musikangebote im Internet überdacht und sich mit alternativen Musik-Downloads auseinandergesetzt.

Medienerfahrungen

Bei der Songauswahl für die ‚Animoto‘-Bilderclips griffen die Jungen auf Erfahrungen zurück, die sie bisher mit Musik im Internet erworben hatten. Noch bevor die medienpädagogische Mitarbeiterin auf die Hip-Hop-Kategorie aufmerksam gemacht hatte, klickten die Jugendlichen auf das erste Lied und wählten ein Stück aus diesem Genre aus (tB_msa01, 16). Zudem verlieh der ausgewählte Song ihren Fotos, die das Fußballspiel der Gruppe vom *„Köpenicker Bolzplatz“* beinhaltete, Dynamik und Lebendigkeit. Im Refrain des Musikstückes war das Wort *„Action“* deutlich zu hören (tB_msa01, 17). Die älteren Heranwachsenden fügten ihrem zweiten Bilderclip Musik mit orientalischen Klängen hinzu (tB_msa02, 18). Auch diese Auswahl

harmonierte mit den abgebildeten und Fußballtricks darbietenden Jugendlichen, die einen türkischen Migrationshintergrund hatten.

Sozialverhalten

Abgesehen von einigen eher abschätzigen Kommentaren gaben die Jugendlichen, die in der Nähe der Köpenicker Straße Fußball spielten, positive Rückmeldungen. Nachdem die Sprachaufzeichnungen eines Jungen von seiner Peergroup mit Aussagen wie „*Du Armer*“ (tB_msa01, 24) abwertend kommentiert wurden, die sozialen Fachkräfte auf die Erniedrigung hingewiesen wurden und der Heranwachsende eine neue Tonaufnahme erstellt hatte, gaben seine Freunde konstruktiv-kritische Hinweise (z.B. wiesen sie den Sprechenden auf gelungene Stellen hin, tB_msa01, 24). Die Jugendlichen achteten während des Fotografierens und der Fotoauswahl darauf, dass alle auf den Fotos abgebildet waren (tB_msa01, 8), und wählten zusammen die Aufnahmen für den Bilderclip aus (tB_msa01, 13).

Selbsteinschätzung

Ein Projektteilnehmer konnte sich selbst und seine Fähigkeiten einschätzen, z.B. bat mich ein Junge um Hilfe, als er sich nicht mehr an die URL des Bilderclip-Anbieters erinnern konnte (tB_msa02, 5). Zudem stellte er nach einigen Inputs der medienpädagogischen Fachkraft Fragen und forderte – möglicherweise weil ihm die gegebenen Informationen nicht ausreichten – detailliertere Erklärungen (tB_msa03, 7). Dieser Jugendliche dachte auch über sein Medienhandeln nach und setzte seine Mediennutzung in Beziehung zu seinen Bedürfnissen. So testete er das Musikprogramm und stellte fest, dass es seinen Erwartungen nicht entsprach. Er bewertete die Software sowie seinen selbst produzierten Song als Experiment, in das er keine weitere Zeit investieren würde und dessen Veröffentlichung im Internet unbedeutend war (tB_msa03, 26).

Erinnerungsstrategien/Umschreibungskompetenz

Um eine Software zu starten oder eine URL für eine Bilderclip-Anwendung einzugeben, ist der Programmname oder der Titel der Applikation notwendig. In diesem Projekt konnte sich ein Heranwachsender an die Namen bzw. die Internetadresse nicht erinnern. Er löste das Problem, indem er auf das Desktopsymbol von ‚IrfanView‘ klickte und die Bilderclip-Applikation sowie deren Möglichkeiten beschrieb (tB_msa02, 5).

7.1.5.4 Sozial-kommunikative Prozesse zwischen Jugendlichen

Gruppendynamik: Führungsrolle

Die Jungengruppe, die in der Nähe der Köpenicker Straße Fußball spielte, setzte sich aus Jugendlichen unterschiedlichen Alters (9 bis 15 Jahre) und mit verschiedenen

Migrationshintergründen (Türkei, Marokko, Deutschland) zusammen.⁶⁸ Die beiden älteren Jugendlichen hatten die Führungsrolle inne. Sie entwickelten die Fußball-Fotosession inhaltlich und wiesen den jüngeren Fußballern Positionen und Handlungen während der Aufnahmen vom Fußballspiel zu (tB_msa01, 10). Darüber hinaus bedienten ausschließlich die beiden Älteren die Notebooks, vor allem der Junge, der im Umgang mit Medien erfahren war (tB_msa01, 11, 14). Auch den Ablauf der Sprachaufzeichnungen kontrollierten die älteren Jugendlichen (tB_msa01, 20). So produzierte zuerst einer der älteren Jungen eine Tonaufnahme, anschließend drängten sie einen jüngeren, eine Aussage aufzunehmen (tB_msa01, 24).

Die beiden älteren Jugendlichen verstanden sich sehr gut, sie waren Freunde. Dementsprechend arbeiteten sie auch gut zusammen und hatten keine Berührungängste. Beispielsweise stellte sich einer der beiden Heranwachsenden am zweiten Projekttag dicht hinter den anderen, umarmte ihn quasi, um die Fotos für einen weiteren Bilderclip auszuwählen (tB_msa02, 14). Im Rahmen des medienpädagogischen Angebotes schien jedoch der jüngere der beiden Freunde der aktivere zu sein – möglicherweise aufgrund seiner Medienerfahrung. Der ältere der beiden übernahm zwar auch das Hochladen von Bildern, doch unterstützte er eher mit Vorschlägen oder schaute dem Jungen bei der Durchführung zu. Diese Zurückhaltung bemerkte auch sein Freund, als er den Skater fotografierte und ihn um das Hochladen der Fotos zu ‚Animoto‘ bat. Indirekt und feinfühlig kommentierte er die verhaltene Arbeitsweise seines Freundes mit hochgezogener Augenbraue, nahm jedoch die Aufgaben- bzw. Rollenverteilung in diesem Medienprojekt hin (tB_msa02, 15-17).

Ohnehin zeigte sich dieser Junge während des medienpädagogischen Angebots als diplomatisch und umsichtig. Er bezog z.B. andere Jungen in die Medienproduktionen ein (tB_msa01, 08) und motivierte seinen Freund, sich auch auf andere als die ihm bekannte Musik einzulassen (tB_msa01, 16f). Der älteste Jugendliche war eher der sogenannte „Gruppenclown“ und jederzeit zu einem Spaß aufgelegt, wodurch er für eine aufgelockerte Gruppenatmosphäre sorgte (tB_msa01, 20).

Gruppenkonflikte

Während der Sprachaufzeichnungen entstanden innerhalb der Gruppe Spannungen (tB_msa01, 23f). Zunächst wurde der älteste Fußballer aufgrund von Sprachfehlern in der Tonaufnahme verspottet. Anschließend richtete sich der Spott gegen einen jüngeren Jugendlichen, dessen Sprachaufnahme aus einem Begrüßungswort und seinem Namen bestand. In beiden Konfliktsituationen beruhte das Verhören auf

⁶⁸ Abgesehen von dem Abschnitt „Zusammenarbeit Heranwachsender aus unterschiedlichen Jugendszenen“ wird hier ausschließlich die in der Nähe der Köpenicker Straße Fußball spielende Gruppe betrachtet. Dies beruht auf der Tatsache, dass am ersten und zweiten Projekttag nur ein Jugendlicher, der zu der Gruppe der Skater zählte, das Medienprojekt als ‚aktiver Teilnehmer‘ wahrnahm.

Schwächen der Sprechenden (Sprachfehler, Inhalt). Bei dem ältesten Heranwachsenden kann der Spott auf seine Führungsrolle in der Gruppe und damit verbunden auf Neid zurückgeführt werden, da er zusammen mit seinem Freund die Gruppenaktivitäten lenkte, Entscheidungen traf und Anweisungen erteilte (z.B. Bilderclip-Produktion, Bedienung der Computer, Sprachaufnahme als Erster). Bei dem jüngeren Fußballer revanchierte sich der ältere Junge für das Verspotten und die Gruppe schloss sich ihm an.

Gemeinschaftsgefühl und Zusammenhalt

Abgesehen von diesen Konflikten waren ein Gemeinschaftsgefühl und ein Zusammenhalt der „Köpenicker Fußballgruppe“ festzustellen. So verstanden sich die Heranwachsenden auch nonverbal. Während der Fußball-Fotosession und der Bilderclip-Produktion zeigten sie sich mit Gestik und Mimik Arbeitsvorgänge an (z.B. Kopfschütteln für den noch nicht fertiggestellten Bilderclip, tB_msa01, 21). Während der Sprachaufzeichnungen unterstützten sie sich nach den anfänglichen Konflikten. Sie wiesen sich gegenseitig auf Fehler hin und gaben Anregungen (tB_msa01, 24). Beim Fotografieren achteten sie darauf, dass jedes Gruppenmitglied auf einer Aufnahme abgebildet war (tB_msa01, 8), und ließen ein Gruppenfoto für den Bilderclip von sich machen (tB_msa01, 11). Zudem wählten sie gemeinsam die Fotos für den Bilderclip aus, obwohl nur ein Jugendlicher das Notebook bediente (tB_msa01, 11). Auch die Tonaufnahme verdeutlicht das Gemeinschaftsgefühl („*Hi! Ich bin Achmed und meine Hobbys sind Fußballspielen auf der Köpenicker Straße.*“, tB_msa01, 24). Dieser Jugendliche gehört zu der zweiten Fußballgruppe im Stadtteil, der „Köpenicker Fußballgruppe“. Im Gegensatz zu dem mitten im Stadtteil liegenden Bolzplatz der „Moabiter Fußballer“ befindet sich der Fußballplatz und zugleich Gruppentreffpunkt der „Köpenicker Gruppe“ am Rand des Wohngebietes, am Feld.

Begegnung mit den „Moabiter“ Jugendlichen

Die beiden sich voneinander abgrenzenden Jugendgruppen trafen aufeinander (tB_msa02, 18-23). Auf Nachfrage eines Jungen präsentierten die älteren Projektteilnehmer die medialen Eigenproduktionen, erklärten den Produktionsprozess und erwähnten ihre Präsenz bei dem bekannten Web-2.0-Anbieter ‚Google‘: „*Wir sind jetzt bei Google!*“ (tB_msa02, 19). Mit dieser Aussage kommen das Zusammengehörigkeitsgefühl der „Köpenicker Fußballer“ und die Rivalität der beiden Gruppen zum Ausdruck. Der Begriff „Wir“ bezieht sich auf die Jugendgruppe, die auf dem „Köpenicker Bolzplatz“ Fußball spielt, und bildet die Verbundenheit sowie das Gemeinschaftsgefühl dieses Jugendlichen ab. Desgleichen werden mit „Wir“ die beiden Gruppen in Beziehung gesetzt im Sinne von „im Gegensatz zu euch, ‚Moabitern‘, sind wir, die ‚Köpenicker‘, im Internet zu finden“. Darüber hinaus unterstreicht der Junge mit der Nennung des Erscheinungsortes („bei Google“) die prominente Präsenz im Internet. Die „Köpenicker

Fußballgruppe“ ist nicht irgendwo im Internet, sondern bei einem der bekannten Web-2.0-Anbieter zu finden. Auf diese Weise scheint der Projektteilnehmer die Jugendlichen vom „Moabiter Bolzplatz“ beeindrucken zu wollen, da die „Köpenicker Fußballgruppe“ aufgrund ihrer Präsenz bei ‚Google‘ nun von einer breiten Öffentlichkeit wahrgenommen wird.⁶⁹

Zusammenarbeit Heranwachsender aus unterschiedlichen Jugendszenen

Im Rahmen von Projekten in Jugendzentren verdrängen sich oft verschiedene Jugendszenen oder gehen parallel ihren Gruppenaktivitäten nach. Bei dem Projekt ‚medien-street-art‘, das aufgrund seiner Offenheit zugänglich für alle interessierten Jugendlichen war, unterstützten sich dagegen unterschiedliche Jugendszenen. Zunächst durch die medienpädagogische Mitarbeiterin angeregt, später jedoch in Eigeninitiative, bat ein Skater einen der Fußballer um das Festhalten seiner Skateboard-Tricks mit der Digitalkamera (tB_msa02, 7, 15). Sie tauschten sich über die aufzunehmenden Szenen und Motive aus und bewerteten anschließend die erstellten Fotos. Zu Bedenken jedoch ist, dass auch bei diesem Projekt Jugendliche verdrängt wurden. Da sich überwiegend Jungen für dieses Projekt interessierten, nahmen möglicherweise keine Mädchen teil.

7.1.5.5 Sozial-kommunikative Prozesse zwischen Jugendlichen und pädagogischen MitarbeiterInnen

Im Rahmen der beschriebenen Inputs (Kap. 7.1.5.1: 177ff) sind bereits Interaktionen zwischen Jugendlichen und sozialen Fachkräften entstanden. An dieser Stelle werden sie um weitere Aspekte ergänzt.

Erklärungen

Da einige Medientechnologien sowie Softwareprodukte den Projektteilnehmern unbekannt waren, bestanden die sozial-kommunikativen Prozesse im Wesentlichen aus Einführungen und Anleitungen (z.B. das Open-Source-Prinzip, tB_msa01, 20), etwa zu dem mobilen Internetzugang (tB_msa01, 7) oder der Internetseite, auf der QR-Codes generiert werden konnten (tB_msa03, 13). Verbale Erläuterungen erfolgten nur wenige (z.B. im Kontext der Musikauswahl und der MP3-Dateien, tB_msa01, 16), die Mehrheit der Erklärungen verliefen pragmatisch durch Erproben und Programmklärungen mittels Fingerzeig z.B. auf die nächsten anzuklickenden Schaltflächen (tB_msa01, 22). Nur selten, bspw. wenn ein Jugendlicher sich nicht mehr an das Passwort zum Einloggen in ‚Animoto‘ erinnerte, übernahm die medienpädagogische Fachkraft die Maus- und Tastaturbedienung (tB_msa03, 23). Auch ich übernahm Erklärungen, wenn ich von den Heranwachsenden

⁶⁹ Das schwingt bei dem Jugendlichen mit, ist aber aufgrund der eher „versteckten Präsenz“ (Karte ist schwierig zu finden) nicht der Fall.

angesprochen wurde. Jedoch ausschließlich wiederholende Erläuterungen, um an bereits Dargelegtes zu erinnern (bspw. an den Namen eines Ordners, in dem die Fotos für den Bilderclip gespeichert waren, tB_msa02, 14). Nach einigen Erklärungen der medienpädagogischen Mitarbeiterin hatte ein Junge Nachfragen oder forderte weitere Informationen ein (z.B. zu der Kurzeinführung zu QR-Codes, tB_msa03, 7).

Unterstützung

Die soziale Fachkraft wurde nur selten um Hilfe gebeten (z.B. zum Einstellen des QR-Codes auf die Online-Landkarte, tB_msa03, 17), meist arbeiteten die Jugendlichen selbstständig an ihren medialen Eigenproduktionen (tB_msa01, 26). Abgesehen von diesen technisch-instrumentellen Hinweisen unterstützten die pädagogischen Fachkräfte die Heranwachsenden inhaltlich, z.B. bei den Sprachaufnahmen (tB_msa01, 23). Sie gaben Ratschläge und brachten Beispiele ein wie das Spielen in der Talentförderung. Diese Vorschläge wie auch die Präsentation audiovisueller Medienproduktionen mit der Anregung, Fußball als Motiv für die Bilderclips zu wählen (tB_msa01, 7), stellen eine einseitige Beeinflussung der Heranwachsenden dar. Insbesondere jüngere und in der Medienproduktion unerfahrene Jugendliche übernehmen oft Inhalte und Gestaltungselemente. Diese Übernahme kann auf einer möglichst schnellen Umsetzung der „pädagogischen Aufgabe“ beruhen. Selbst wenn die Heranwachsenden freiwillig an einem pädagogischen Angebot teilnehmen, erledigen einige von ihnen die Aufgaben im Sinne einer Pflicht, um danach Zeit für ihre Themen und Interessen zu haben oder um sich nicht länger mit den pädagogisch Tätigen auseinandersetzen zu müssen. Ferner lässt sich das Aufnehmen von Inhalten oder Gestaltungselementen auch als Strukturierungs- und Orientierungsmöglichkeit deuten. Um Jugendliche mit Unbekanntem sukzessive vertraut zu machen und nicht zu viel Neues gleichzeitig zu vermitteln, können bekannte Ansatz- oder Orientierungspunkte wie der Hinweis auf das Thema Fußball nützlich sein – vor allem bei Heranwachsenden, die mit der Mediengestaltung unerfahren sind. So kann mit den Vorschlägen an vorhandene Kompetenzen und Wissen (z.B. Fußball) angeknüpft und neue Lernfelder können erkundet werden (z.B. audiovisuelle Selbstdarstellungen auf einer Online-Landkarte).

Kontaktaufnahme

Darüber hinaus dienten die Inputs der Kontaktaufnahme bzw. dem Finden von Projektteilnehmern. Das Thema Fußball spielte für die Jungengruppe, die sich in der Nähe der Köpenicker Straße traf, eine bedeutende Rolle. Durch das Aufgreifen dieses Lebensthemas wurde das Interesse der Heranwachsenden geweckt und sie konnten als Projektteilnehmer gewonnen werden (tB_msa01, 5). Dies wurde erleichtert, weil die soziale Fachkraft aus der Jugendeinrichtung zwei Fußballer kannte und einer sich nach dem Grund für ihr Erscheinen auf dem Bolzplatz

erkundigte (tB_msa01, 4). Zudem sorgte nicht nur das Auftauchen der pädagogischen Mitarbeiterin an den Aufenthaltsorten der Jugendlichen im Stadtteil für Aufmerksamkeit, sondern auch die mobilen Medien (tB_msa01, 3).

Anknüpfen an die Lebenswelt Jugendlicher und Einbeziehen ihrer Kompetenzen

Um neue oder teilweise unbekannte Medientechnologien und damit verbundene Themenkomplexe zu vermitteln, haben die sozialen Fachkräfte an der Lebenswelt Jugendlicher angeknüpft und vorhandene Erfahrungen und Kompetenzen aufgegriffen. Während der Bilderclip-Produktion erkundigte sich bspw. die medienpädagogische Mitarbeiterin nach dem Umgang der Jugendlichen mit MP3-Dateien aus dem Internet. Ein Jugendlicher berichtete von seinen Erlebnissen im Freundeskreis und seinen Strategien, nicht erwischt zu werden (tB_msa01, 16). Dagegen konnte bei der QR-Code-Gestaltung nicht auf die Erfahrungen der Teilnehmer mit sozialen Netzwerken zurückgegriffen werden, da die Jugendlichen in keinem Netzwerk angemeldet waren (tB_msa03, 15). Infolgedessen stellte die medienpädagogische Aktion, QR-Codes zu gestalten, kein alternatives Selbstdarstellungsformat im Sinne einer kritisch reflektierenden Medienkompetenz dar, sondern es konnte lediglich die Technologie vermittelt werden.

Im Rahmen der Bilderclip-Produktion und dem Erstellen von Tonaufnahmen konnten die Professionellen die vorhandene Medienkompetenz vor allem eines Jugendlichen, Emre, nutzen. Aufgrund von Emres selbstständigem Übertragen der Fotos auf den Computer konnte z.B. schneller mit ‚Animoto‘ gearbeitet werden bzw. blieb mehr Zeit für neue Bereiche (tB_msa01, 11).

Darüber hinaus bezogen die pädagogischen Fachkräfte die Heranwachsenden in die Planung des Parkour-Workshops ein (tB_msa03, 15), gemeinsam wurde der Projekttag und -beginn festgelegt. Die Projektteilnehmenden beeinflussten auf diese Weise nicht nur ein Angebot der Jugendarbeit, sie gaben zugleich Einblicke in ihre Lebenswelt, da sie über Parkour in ihrem Stadtteil und von dieser Sportart ausübenden Personen berichteten (tB_msa03, 15).

Motivation, Anerkennen von Positionen Jugendlicher und Vereinbarungen

Eine weitere Aufgabe der Professionellen bestand aus dem Motivieren und Ermutigen der Heranwachsenden, bspw. nach dem erstmaligen Hören ihrer Sprachaufzeichnung (tB_msa01, 22). So wirkte ein Jugendlicher enttäuscht von seiner Tonaufnahme und die medienpädagogische Fachkraft nannte mögliche Ursachen für die Qualität wie die Kürze der Aufzeichnung. Einige Motivationsversuche wie das Fortsetzen und Ausarbeiten eines Musikstückes (tB_msa03, 25) oder die Verknüpfung des Liedes mit der Online-Landkarte (tB_msa03, 26) wurden von den Jugendlichen abgelehnt. Die sozialen Fachkräfte erkannten die begründeten Argumente der Teilnehmer an, versuchten nicht sie

umzustimmen und setzten die Absprachen wie das Einstellen der medialen Eigenproduktionen auf die projekteigene Karte im Internet um (tB_msa01, 28, tB_msa03, 3).

Gruppenprozesse

Die sozialen Fachkräfte steuerten die Gruppenprozesse sowohl inhaltlich als auch zeitlich. Die medienpädagogische Mitarbeiterin schlug z.B. vor, während der automatischen Fertigstellung des Bilderclips Audioaufnahmen zu gestalten. So entstanden für die Jugendlichen keine „Wartezeiten“ und das Warten wurde produktiv zur Gestaltung medialer Eigenproduktionen genutzt (tB_msa01, 20, 27). Die Vorschläge zum parallelen Arbeiten charakterisieren darüber hinaus eine Ergebnisorientierung. Zur Motivation sind insbesondere in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen Erfolgserlebnisse notwendig. Infolgedessen schlug die medienpädagogische Mitarbeiterin z.B. die Produktion von Tonaufnahmen parallel zur Bilderclip-Produktion vor (tB_msa01, 20).

Konzentration auf die Führungsrolle innehabende Jugendliche

Die pädagogisch Tätigen bezogen am ersten Projekttag vor allem die älteren und die Heranwachsenden, die die Führungsrolle innehatten, in das medienpädagogische Angebot ein und förderten damit deren dominierende Position in der Gruppe (z.B. wurde einer der beiden Jugendlichen gefragt, ob er mithilfe des CMS die Tonaufnahmen einstellen wolle (tB_msa01, 27, tB_msa01, 11,14, 20). Zur Kontaktaufnahme und zum Aufbau einer professionellen Beziehung ist das Einbeziehen der medienerfahrenen und älteren Jugendlichen nachvollziehbar, anschließend hätten jedoch die anderen Heranwachsenden aus der Gruppe stärker berücksichtigt und integriert werden müssen. Die Konzentration auf die beiden die Führungsrolle innehabenden Heranwachsenden am ersten Projekttag könnte auch die Ursache für das geringere Interesse der anderen Teilnehmenden an eigenen Medienproduktionen und für das Fernbleiben am letzten Projekttag sein (tB_msa03, 1ff).

Intervenieren

Entstanden Konflikte unter den Jugendlichen, die diese nicht selbst lösen konnten oder die Einzelne erniedrigten, griffen die pädagogischen Fachkräfte in die Gruppenprozesse ein (z.B. bei Auseinandersetzungen während der Sprachaufnahmen, tB_msa01, 23f). Die Professionellen bestärkten bspw. den älteren entmutigten Jungen, seine bereits artikulierten Ideen als Tonaufnahme fortzusetzen. Darüber hinaus vermittelten die pädagogischen Mitarbeiterinnen nach der Erniedrigung des jüngeren Jugendlichen, indem sie auf die gleichen Schwierigkeiten des älteren Heranwachsenden mit der Sprachaufzeichnung verwiesen und

freundschaftliche Unterstützung sowie konstruktive Kritik von der Gesamtgruppe einforderten.

Generationenkonflikt: Musik aus dem Internet

Bei der Musikauswahl des Bilderclips trafen die beiden Wahrnehmungsparadigmen (der erwachsenen und der jungen Generation) aufeinander. Mit dem Internet aufgewachsen, laden Heranwachsende Musik als MP3-Dateien aus dem Netz herunter. Auf dieses Handeln reagiert vor allem die Musikindustrie mit autoritären Maßnahmen anstatt mit kreativen Konsumstrategien⁷⁰, um ihre Vormachtstellung und Kontrolle zu sichern (Tapscott/Williams 2007: 53f). Auch die medienpädagogische Fachkraft verhielt sich in der Diskussion restriktiv sowie rigide und drohte mit dem Strafgesetzbuch. Sie bemerkte jedoch ihr destruktives Verhalten und begegnete dem Antagonismus mit dem Hinweis auf alternative Möglichkeiten und der Unterstützung der Jugendlichen beim Finden eines passenden Songs (tB_msa03, 16).

Weitere das Verhältnis zwischen Projektteilnehmern und Professionellen kennzeichnende Aspekte

Abgesehen von den beschriebenen konfliktreichen Momenten war der Umgang zwischen den Jugendlichen und den pädagogischen Professionellen von Anerkennung und Respekt geprägt. Sie begrüßten einander, verabschiedeten sich (tB_msa01, 28, tB_msa02, 14) und erkannten die Kompetenzen sowie Entscheidungen des jeweils anderen an (tB_msa01, 26, tB_msa03, 25, 26). Darüber hinaus trafen sie Vereinbarungen und Absprachen (z.B. Bilderclips auf ‚Google Maps‘ stellen, tB_msa02, 26, oder Planungen für weitere Treffen, tB_msa01, 28). Im Kontext von Verabredungen und einem wechselseitigen Verhältnis steht auch die Äußerung eines Jungen: *„Ich dachte, ihr würdet heute nicht kommen!“* (tB_msa02, 2). Diese Aussage lässt sich zum einen als Äußerung der Erleichterung mit vorwurfsvollem Unterton und zum anderen als Interesse an dem Medienprojekt deuten. Da der Heranwachsende nicht wie vereinbart am Fußballfeld zu einer bestimmten Uhrzeit eine pädagogische Mitarbeiterin antraf, suchte er im näheren Umfeld. Als er an einer Straßenecke auf die Fachkräfte stieß, war er froh, sie gefunden zu haben. Zugleich kritisierte er die Professionellen, indem er auf die Verspätung bzw. auf das nicht Einhalten der Vereinbarung hinwies. Als Interesse an dem Medienprojekt kann die Anmerkung gedeutet werden, weil der Jugendliche zunächst zum Treffpunkt am Bolzplatz ging und anschließend in der näheren Umgebung nach den pädagogischen Fachkräften suchte, um an dem medienpädagogischen Angebot teilzunehmen.

⁷⁰ So könnten z.B. Künstler und Kunden in den Handel einbezogen werden, frei über die Vermarktung ihrer Produkte entscheiden, aus den frei zur Verfügung gestellten Songs neue produzieren oder sie visualisieren bzw. ein Video zu dem Stück erstellen und dieses online veröffentlichen. Im Gegenzug erhalten sie freie Musikdownloads.

Zudem waren die Projektteilnehmer den sozialen Fachkräften gegenüber aufgeschlossen. Die Jugendlichen gewährten Zugang zu ihrem Sozialraum, zu ihren Aufenthaltsorten und berichteten, neben den medialen Erzählungen, über ihr Selbst, von ihrem Verhältnis zu den am Moabiter Platz spielenden Jugendlichen (tB_msa02, 18). Die Heranwachsenden sprachen mit den pädagogischen Fachkräften auch über Themen, die nicht in Zusammenhang mit der Gestaltung der Medienbeiträge standen (z.B. das stadtweite Fußballturnier tB_msa01, 11, die Schule tB_msa02, 25), und waren bereit, mit den Fachkräften den Parkour-Workshop vorzubereiten (tB_msa03, 15).

Im Rahmen des medienpädagogischen Projekts wurden die Heranwachsenden mit dem gemeinsamen Lernen vertraut. So stellten sie fest, dass eine Fachkraft auch nicht allwissend ist und zusammen mit den Teilnehmenden z.B. neue Medientechnologien (Nutzungsmöglichkeiten eines Websticks, dessen Geschwindigkeiten u.a.m., tB_msa02, 27) erst kennen lernt. Ein weiteres Beispiel für das gemeinsame Lernen ist das Suchen nach der QR-Code-Applikation auf dem Handy (tB_msa02, 11) oder die Unerfahrenheit der medienpädagogischen Fachkraft mit ‚Google Maps‘ (tB_msa02, 4). Der Vorschlag, die eigentlich für den Sperrmüll hinausgebrachten Schränke als Tische für die Notebooks zu nutzen (tB_msa02, 2), steht ebenfalls in einem für die Jugendlichen ungewohnten Handlungszusammenhang pädagogischer Professioneller. Obschon die Heranwachsenden unkonventionelle Handlungen der Fachkräfte erlebt hatten (Arbeiten mit Notebooks auf einer Parkbank, tB_msa01, 7), sorgte die Idee, alltägliche und im Sozialraum vorhandene Gegenstände zu entfremden und in das Lernarrangement zu integrieren, bei den Jugendlichen für Verwunderung (tB_msa02, 2).

7.1.5.6 Lernarrangements

Mobile Jugendmedienarbeit

Medientechnologische Entwicklungen eröffnen heute einen mobilen und ortsunabhängigen Internetzugang, der ohne umfangreiche Hardware-Ausstattung sowie mit geringen technischen Kenntnissen hergestellt werden kann. Die sich fortwährend weiterentwickelnden Technologien begünstigen eine mobile Jugendmedienarbeit, die an bereits bekannte Projekte und Ansätze der Medienpädagogik sowie der Kulturarbeit anknüpft (z.B. Kap. 5.2: 132, Webmobile in NRW, Schlottmann/Thomsen (2001), ‚Medienspielplätze‘ Kretschmer/Ertelt (2002)).

Ausgestattet mit mobilen Medien wie Notebooks und Websticks haben die sozialen Fachkräfte Heranwachsende an verschiedenen Aufenthaltsorten in ihrem Lebensumfeld aufgesucht (tB_msa01, 1). Die Professionellen begaben sich in den Stadtteil, in dem das Jugendcafé nicht angesiedelt war, und führten aufgrund der Unabhängigkeit von einem Festnetzanschluss unmittelbar an den Orten, an denen sie

auf Heranwachsende trafen, das medienpädagogische Angebot durch (z.B. Fußballfeld, Straßenecke, tB_msa01, 4, tB_msa02, 1). An den jeweiligen Treffpunkten wurden Objekte aus dem Sozialraum in das Bildungsarrangement eingebunden. So setzten und hockten sich die Projektteilnehmer auf bzw. vor die Sitzbank (tB_msa01, 8) oder nutzten die Sitzgelegenheit sowie zwei zum Sperrmüll hinausgestellte Schränke, um die Notebooks abzustellen (tB_msa01, 4, tB_msa02, 2). Da das Medienprojekt in keiner Institution, sondern draußen im Freien stattfand, beeinflusste auch das Wetter die Teilnahme. Am letzten Projekttag war es kalt und die medienpädagogische Mitarbeiterin traf zunächst keinen Heranwachsenden (tB_msa03, 1ff). Die wenigen später am Fußballfeld eintreffenden Projektteilnehmer nahmen zudem nur kurzzeitig das Angebot wahr (tB_msa03, 24).

Öffentlichkeit und Aufmerksamkeit

Da das medienpädagogische Projekt im öffentlichen Raum stattfand, wurden unterschiedliche Gruppen aus dem Stadtteil auf die am Projekt teilnehmenden Heranwachsenden aufmerksam.

Bereits die Präsenz der sozialen Fachkräfte im Stadtteil sorgte bei spielenden Kindern für Aufmerksamkeit. Sie kannten die pädagogische Mitarbeiterin bisher von Angeboten aus dem im anderen Wohnviertel befindlichen Jugendtreff. Entsprechend ungewohnt war für sie das Auftauchen der Fachkraft in ihrem Sozialraum. Die Anwesenheit der pädagogischen Mitarbeiterin nutzend, erkundigten sie sich nach Angeboten der Jugendarbeit bzw. Terminen (tB_msa01, 3). Ungewöhnlich war für die Kinder zudem, dass die Professionellen mit mobilen Medien ausgestattet waren und ein medienpädagogisches Projekt planten (tB_msa01, 3).

Die mobilen Medien weckten nicht nur das Interesse der Kinder, sondern auch bei der eigentlichen AdressatInnengruppe – den Jugendlichen. Diese sahen den pädagogischen Fachkräften beim Ablegen der Medien zu und unterbrachen ihr Fußballspiel, nachdem sie den Grund für die Anwesenheit der Professionellen und für die Medienausstattung erfuhren (tB_msa01, 4).

Die Medienproduktionen am jeweiligen Aufenthaltsort der Heranwachsenden führte zu Interesse bei weiteren Jugendgruppen, die nicht zu der „Köpenicker Fußballgruppe“ zählten. So hatte ein Skater seinen Freunden von dem Medienprojekt berichtet (tB_msa02, 21) und die „Moabiter“ Jungengruppe kam am zweiten Projekttag unerwartet vorbei (tB_msa02, 18).

Abgesehen von den Jugendlichen, die sich vor allem am Moabiter Fußballplatz aufhalten, nahmen auch Eltern und Anwohner die jungen Medienproduzenten wahr. Am ersten Projekttag war ein Vater ursprünglich zum Abholen eines Kindes an den Bolzplatz in der Nähe der Köpenicker Straße gekommen (tB_msa01, 9). Interessiert schaute er den Heranwachsenden bei der Bilderclip-Produktion zu und unterhielt sich mit der sozialen Fachkraft aus dem Jugendtreff. Am zweiten Projekttag kam der Vater an den Produktionsort, um seinen Sohn an das Lernen für eine Mathearbeit zu

erinnern. Da er sah, dass der Jugendliche an dem Medienangebot teilnahm, erlaubte er ihm, später mit dem Lernen zu beginnen (tB_msa02, 25).

Beobachtet wurden die jungen Medienproduzenten auch von auf Balkonen stehenden Anwohnern und von an der Bushaltestelle Wartenden bzw. aus dem Bus Aussteigenden (tB_msa02, 22, 24). Eine Passantin unterhielt sich mit den Jugendlichen, ließ sich die Produktionen zeigen und *„kommentierte die Präsentation mit ‚Aha!‘, ‚Das ist ja interessant!‘, ‚Schön!‘ und zu uns Pädagogen gewandt ‚Das ist gut, sehr gut!‘“*. (tB_msa02, 24). Eine weitere Fußgängerin führte ein Gespräch mit der Honorarkraft des Jugendtreffs (tB_msa02, 24).

Wie die Beispiele verdeutlichen, fand ein medienpädagogisches Projekt im öffentlichen Raum statt, in dessen Rahmen Heranwachsende und Jugendarbeit Öffentlichkeit für eigene Interessen herstellen konnten. Die Jugendlichen kamen mit Anwohnern ins Gespräch und gaben Einblicke in ihre Lebenswelt. Mithilfe der medialen Eigenproduktionen präsentierten sie Aktivitäten, denen sie im öffentlichen Raum nachgehen. Auf diese Weise näherten sich Heranwachsende und Erwachsene im Sinne eines Generationendialogs einander an und erste Momente des Kennenlernens entstanden.

Zugleich erfuhren die jungen Mediengestalter soziale Anerkennung, die für die Persönlichkeitsentwicklung bedeutsam ist (Kap. 4.3.1: 91f, Keupp et al. 2006: 201). Der Vater und die Passantin, die sich mit den Heranwachsenden unterhielt, verfolgten den Medienproduktionsprozess, betrachteten die medialen Eigenproduktionen und erkannten damit die besonderen Fähigkeiten der Jugendlichen, mediale Eigenproduktionen zu erstellen, an. Infolge dieser Erfahrungen konnten die Projektteilnehmer Selbstvertrauen und Selbstwertschätzung entwickeln. Dies kommt ebenfalls in der Aussage eines Jugendlichen gegenüber einem Jugendlichen von dem Moabiter Fußballplatz zum Ausdruck (*„Wir sind jetzt bei Google!“*, tB_msa02, 19).

Die medialen Eigenproduktionen enthalten neben der Information über Aufenthaltsorte Heranwachsender im Sozialraum auch Anknüpfungspunkte zur Mitgestaltung. Während der Bilderclip-Produktion erfuhren die pädagogischen Mitarbeiter z.B., dass zum Skaten der Straßenbelag und die Verkehrsverhältnisse in der Sackgasse Köpenicker Straße besonders geeignet sind (tB_msa02, 2). Indem die örtliche Jugendarbeit solche Informationen aufgreift, kann sie Heranwachsende an Entwicklungen im Sozialraum beteiligen und für die Interessen Jugendlicher eintreten. Durch die Publikation im Internet können die Positionen und Sichtweisen Jugendlicher in multimedialer Ausdrucksform und einer breiten Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden.

Aufgrund der unkonventionellen Methode, im Stadtteil und nicht in der Einrichtung präsent zu sein, konnte die soziale Fachkraft auch mit schwer erreichbaren Personen, z.B. Eltern, Kontakt aufnehmen und öffentlich wirksam für die örtliche Jugendarbeit werben.

Methoden der Wissensvermittlung

Im Sinne der von Franz Josef Röll entwickelten „*Pädagogik der Navigation*“ (Röll 2003) unterstützte und begleitete die medienpädagogische Fachkraft die Projektteilnehmer „auf Augenhöhe“ und griff nur selten in die Eigenproduktionen der Jugendlichen ein. Erklärungen und Einführungen in Computerprogramme erfolgten nicht in einem planerischen, frontal instruierenden Stil, sondern situativ und handlungsorientiert in kleinen Schritten, wie dies Horst Niesyto (2007a: 168) und Nadia Kutscher et al. (2009: 63) für eine Medienpädagogik mit Jugendlichen aus benachteiligten Lebenslagen vorschlagen. Die soziale Fachkraft führte z.B. die wichtigsten Funktionen des Musikprogramms ‚eJay‘ vor und gab dem Teilnehmer anschließend Zeit zum Experimentieren (tB_msa03, 21). Eine weitere Vorgehensweise war das Zeigen mit dem Finger auf die anzuklickenden Menüpunkte sowie Schaltflächen zur Erklärung des Audioprogramms (tB_msa01, 22). Darüber hinaus nannte die medienpädagogische Mitarbeiterin bspw. einzelne Mausklicks, die ein Jugendlicher ausführte, um die Sprachaufnahmen online zu stellen (tB_msa01, 27). Das Beobachten bzw. das Zusehen anderer Teilnehmer bei der Gestaltung medialer Eigenproduktionen stellte auch eine Methode der Wissensvermittlung dar. So sahen die jüngeren Jugendlichen dem medienerfahrenen Emre z.B. beim Übertragen der Fotos auf den Computer zu (tB_msa01, 11).

Pragmatischer Handlungsansatz: kontinuierliche Produktion

Bei medienpädagogischen Projekten, die draußen im Freien, unmittelbar an den Aufenthaltsorten Jugendlicher stattfinden, ist eine kontinuierliche Produktion wichtig. Um die Teilnehmer zu motivieren und schnell Ergebnisse zu erhalten, erstellten die Projektteilnehmer bereits Tonaufnahmen, obwohl der Bilderclip im Hintergrund noch von ‚Animoto‘ automatisch generiert wurde (tB_msa01, 20). Darüber hinaus setzten die Jugendlichen jede Medienproduktion einzeln auf die projekteigene Online-Landkarte und nicht erst, wenn alle medialen Eigenproduktionen fertiggestellt waren (tB_msa01, 27). Ein weiteres Beispiel für das fortwährende Produzieren und zum Erreichen von Teilergebnissen stellt die Durchführung von Zwischenschritten dar. Bevor die Medienproduktionen als Pins auf der Google Karte platziert werden können, ist das Sichern der Sprachaufzeichnungen auf einem eigenen Speicherplatz im Internet⁷¹ notwendig. Diese Zwischenschritte wurden von den beiden älteren Jugendlichen übernommen (tB_msa01, 27).

⁷¹ Da ‚Google Maps‘ nur ein Referenzsystem ist, d.h. keinen Speicherplatz „direkt“ zur Verfügung stellt, verweist ‚Google Maps‘ über einen Hyperlink auf den Speicherort. Auf der Online-Karte werden die Fotos aber direkt angezeigt.

Pragmatischer Handlungsansatz: Zusammenarbeit an zwei Notebooks

Die Professionellen nahmen aufgrund des Gewichts nur zwei Notebooks an die Aufenthaltsorte Heranwachsender mit. So arbeiteten die Jugendlichen zusammen (tB_msa01, 13), verteilten Aufgaben bzw. wechselten sich mit der Produktion ab (tB_msa02, 15). Das Skaten eines Jugendlichen parallel zur Generierung seines Bilderclips kann auch als Abwechseln betrachtet werden (tB_msa02, 26). Während im Hintergrund der Bilderclip automatisch erstellt wurde und der Junge skaten ging, hatten nun andere Heranwachsende die Gelegenheit, mediale Eigenproduktionen zu erstellen.

Die Verwendung von mehr als zwei Computern ist – bei nur einer medienpädagogischen Fachkraft – abzuwägen. Zu bedenken ist, dass vor allem am Projektanfang Erklärungen zur selben Zeit anstehen, im weiteren Projektverlauf aber stetig abnehmen. Zudem können Projektteilnehmer beim Warten auf Unterstützung den Ausführungen der medienpädagogischen Mitarbeiterin folgen und ihr Wissen teilweise an andere Jugendliche weitergeben. Des Weiteren sind die bereits vorhandenen Kompetenzen Heranwachsender insbesondere im technisch-instrumentellen Bereich sowie ihr eher explorativer Medienumgang in die Reflexion einzubeziehen. Zu berücksichtigen ist außerdem die zunehmende Verbreitung von mobilen Geräten wie Smartphones⁷², sodass von einer steigenden Kompetenz im Medienumgang auszugehen ist. Für zukünftige Medienangebote bedeuten die Zunahme an Mobilgeräten und die wachsende Kompetenz Jugendlicher, dass zum einen auf die Mobilgeräte der Projektteilnehmer zurückgegriffen werden kann. Zugleich wird für pädagogische Einrichtungen die Anschaffung mobiler Geräte erschwinglicher und eine größere Anzahl von Smartphones bzw. Tablet-PCs können beim Aufsuchen Heranwachsender mitgenommen werden. Zum anderen werden, beruhend auf der wachsenden Technikkompetenz Jugendlicher und deren „Entdeckerdrang“, zeitgleich stattfindende technisch-instrumentelle Erklärungen seitens der Medienpädagogin abnehmen.

Anforderungen an Projektdurchführende

Über das parallele Erklären hinaus erforderte das mobile Medienprojekt Zeit zum Vorbereiten bzw. Nacharbeiten. Die medienpädagogische Fachkraft setzte sich bspw. wiederholt mit der Online-Anwendung ‚Google Maps‘ auseinander und testete das Einfügen eines Bilderclips auf die Online-Karte vor dem zweiten Projekttag (tB_msa02, 4). Sie stellte darüber hinaus, wie mit den Jugendlichen vereinbart, im Anschluss an den Projekttag Bilderclips nach deren Fertigstellung auf die projekteigene Karte im Internet (tB_msa02, 27, tB_msa03, 26). Auch die

⁷² Laut JIM-Studie 2011 stieg der Besitz von Smartphones innerhalb eines Jahres von 23 % auf 43 % in einem Haushalt. 25 % der Jugendlichen besitzen ein eigenes Smartphone. Beim Besitz eines Smartphones es gibt keinen Unterschied bezüglich des Bildungshintergrunds. Tablet-PCs wurden in der JIM-Studie 2011 zum ersten Mal erfasst: 3 % der Jugendlichen haben ein eigenes Tablet-PC (MpFS 2011).

unmittelbare Problemlösungsmöglichkeit, die Notebooks zu tauschen, da das Musikprogramm ‚eJay‘ auf einem Computer nicht fehlerfrei dargestellt wurde (tB_msa03, 20), stellte eine Anforderung an die medienpädagogische Mitarbeiterin dar. Aufgrund ihres Wissens, dass auf dem anderen Notebook die Software problemlos lief, konnte ein Junge seinem Interesse nachgehen, eigene Musik zu erstellen.

Eine weitere Anforderung bildet die Balance zwischen reglementierendem und offenem Verhalten der sozialen Fachkräfte. Auf der einen Seite wissen die Professionellen um die Bedeutung schneller Ergebnisse zur Motivation der Projektteilnehmenden sowie der notwendigen, vorzeigbaren Ergebnisse für den Arbeitgeber und steuern dementsprechend die Gruppenprozesse. Auf der anderen Seite entschieden im Rahmen von ‚medien-street-art‘ die Heranwachsenden über eine partielle Teilnahme an dem medienpädagogischen Projekt und über eine Veröffentlichung ihrer Medienproduktionen (tB_msa01, 10). Einige Jugendliche nahmen bspw. mehrmals eine Sprachaufzeichnung auf, entschieden sich jedoch gegen ein Einstellen ins Internet (mag_msa: 6).

7.1.6 Zusammenfassung

Im Rahmen des medienpädagogischen Praxisforschungsprojektes konnten erste Hinweise zur Beantwortung der Forschungsfragen generiert werden. Die männlichen Jugendlichen befassten sich mit technisch-instrumentellen Möglichkeiten des Web 2.0. Insbesondere drei Projektteilnehmer lernten mobile Internettechnologien, das Bildbearbeitungsprogramm ‚IrfanView‘, den Web-2.0-Anbieter ‚Animoto‘, die Open-Source-Software ‚Audacity‘ und ‚Google Maps‘ kennen (Kap. 7.1.5.1: 177ff). Mit diesen Applikationen produzierten sie eigene Web-2.0-Inhalte (‚user-generated content‘) und wurden mit dem Open-Source-Prinzip sowie den aktiv-produzierenden Möglichkeiten des Web 2.0 vertraut.

Die medialen Eigenproduktionen stellen darüber hinaus eine Auseinandersetzung mit der eigenen Lebenswelt und der sozialen Umwelt dar. Handlungsorientiert und nicht in kognitiv-analytischer Form nannten die Jungen z.B. während der Sprachaufzeichnungen charakteristische Eigenschaften. Mediale Eigenproduktionen im Web 2.0 scheinen – wenn auch nur in Ansätzen – geeignet, in der Jugendarbeit Impulse zur Selbstnarrationen zu geben.

Zudem konnten erste Anhaltspunkte für Medienprojekte herausgearbeitet werden, die für eine eher handlungsorientierte AdressatInnengruppe angemessen ist. So erwies es sich für das Erlernen einzelner Programme als förderlich, dass die Fachkraft die Schritte am Bildschirm nur anzeigte und die Projektteilnehmer diese selbst mit der Maus durchführten (Kap. 7.1.5.6: 201). Um Wartezeit zu verhindern und Erfolgserlebnisse zu eröffnen, sind vielfältige, aber kurzweilige mediale Eigenproduktionen sinnvoll (z.B. parallel zum Online-Rendering des Bilderclips, Sprachaufzeichnungen zu erstellen). Ferner erscheinen für eine intensivere

Auseinandersetzung mit MP3-Dateien aktiv-produzierende Ansätze angebracht, die unmittelbar bei Bedarf umgesetzt werden (Kap. 7.1.5.1: 183). Das Erwähnen von legalen Alternativen wie Datenbanken – noch dazu verbal – ist eher unangemessen. Jugendliche könnten z.B. aus freien Musikdatenbanken wie ‚Jamendo‘ Samples zu einem neuen Musikstück zusammenstellen, visualisieren und wieder in die Datenbank einspielen.

Zentrale Erkenntnisse lieferte das Praxisforschungsprojekt ‚medien-street-art‘ für die Gestaltung von Lernarrangements mit dem Web 2.0 und die computer- und internetgestützte Sozialraumarbeit mit Jugendlichen.

Die mit dem Web 2.0 einhergehende Open-Source-Bewegung (Kap. 3.1: 26) begünstigt Low-Budget-Produktionen, sodass soziale Einrichtungen auf kostenlose Software zugreifen können, z.B. ‚Animoto‘ für die Erstellung von Bilderclips, die aber auf eine Länge von 30 Sekunden begrenzt sind. Neben der Kritik an der zeitlichen Einschränkung und der englischsprachigen Software wird bei ‚Animoto‘ wie bei anderen kommerziellen Angeboten auch die Bewerbung der kostspieligen Version bemängelt. Bei ‚Animoto‘ bspw. ist nach der Wahl des Clipstils der Button zum Kaufen der Vollversion im Vordergrund platziert. Die Weiterarbeit mit der kostenlosen Version wird hingegen nur über einen kleineren, weiter unten befindlichen Textlink angeboten. Aufgrund dieser kommerziellen Werbestrategien wird u.a. für die Entwicklung und Nutzung „pädagogischer Software“ plädiert. Es handelt sich dabei um Programme, die aus der Perspektive von MedienpädagogInnen sinnvolle Kriterien aufweisen und eigens für die pädagogische Praxis programmiert werden, wie z.B. die Community-Software des ehemaligen netzcheckers-Portals⁷³. Zu bedenken ist, dass sich Heranwachsende bei ihrer alltäglichen Mediennutzung auf kommerziellen Websites bewegen und auf Werbung bzw. Bezahlangebote treffen. Die Nutzung kommerzieller Angebote in medienpädagogischen Settings scheint – insbesondere für eine lebensweltorientierte Medienpädagogik – zielführend, auch um die Herausforderungen mit Jugendlichen bearbeiten zu können und Mediensysteme sowie kommerzielle Web-2.0-Anbieter zu hinterfragen.

Des Weiteren konnten Web-2.0-Anwendungen und deren Kompatibilität erprobt und Vorgehensweise für die medienpädagogische Praxis entwickelt werden. Um bspw. mit ‚Animoto‘ gestaltete Bilderclips auf eine ‚Google‘-Karte zu stellen, bedarf es des Zwischenschrittes, den ‚Animoto‘-Bilderclip zu ‚Youtube‘ zu exportieren.

Das Wissen um diese Vorgehensweise sowie die Kenntnis von neuen Technologien verweist auf einen weiteren für die Gestaltung von Lernarrangements relevanten Kontext. Zur Durchführung von Projekten, die auf neuen, sich stets verändernden Medientechnologien basieren, ist eine Qualifizierung sozialer Fachkräfte notwendig. Daher ist die medienpädagogische Weiterbildung für pädagogische MitarbeiterInnen vor allem in der Kinder- und Jugendarbeit auszubauen.

⁷³ <http://www.netzcheckers.de> [20.04.2014]

Wie das Praxisforschungsprojekt ‚medien-street-art‘ verdeutlicht, bieten mobile Medientechnologien die Chance, außerhalb von Institutionen – im öffentlichen Raum – medienpädagogische Angebote zu initiieren (Kap. 7.1.5.6: 199f). Auf diese Weise kann die Öffentlichkeitsarbeit erweitert und Öffentlichkeit für bestimmte Themen hergestellt werden bzw. erhalten auch marginalisierte Gruppen wie Kinder und Jugendliche aus strukturell benachteiligten Lebenslagen eine Stimme.

Abgesehen von diesen das Lernarrangement betreffenden Inhalten konnte im Rahmen von ‚medien-street-art‘ ein sozialräumliches Beteiligungsverfahren mit Medien herausgearbeitet werden. Das Aufsuchen der Jugendlichen an ihren Treffpunkten, die Gestaltung medialer Eigenproduktionen an unkonventionellen Orten wie der Parkbank und die Nutzung von Online-Landkarten kann als eine direkte und authentische Partizipationsstrategie fernab von runden Tischen sowie Kinder- und Jugendparlamenten betrachtet werden. Unverfälscht, ohne einen gleichaltrigen, gewählten Stellvertretenden und ohne dass durch eine soziale Fachkraft „gefiltert“ wird, können Heranwachsende ihre Meinung, Positionen und Sichtweisen in medialen Ausdrucksformen artikulieren. So scheint dieses mediengestützte Partizipationsverfahren insbesondere für Kinder und Jugendliche, deren Grenzen in der Verbalisierung liegen, geeignet.

Darüber hinaus zeigt das Medienprojekt Anhaltspunkte für die sozialräumliche Jugendarbeit auf. Die sozialen Fachkräfte haben mit den Projektteilnehmern im physisch-materiellen Sozialraum und im Internet gearbeitet. An der Straßenecke im Hochfeld haben sie z.B. die Jungen bei der Sozialraumaneignung, -umgestaltung und -produktion unterstützt.

7.2 ‚WI4YOU‘

Im Frühjahr 2010 fanden zwei medienpädagogische Praxisforschungsworkshops mit Mädchen aus dem Stadtteilzentrum Klarenthal statt. Mit Unterstützung einer medienpädagogischen Mitarbeiterin und der Sozialpädagogin aus dem Zentrum präsentierten die Projektteilnehmerinnen ihre Aufenthaltsorte im Stadtteil als Foto oder Bilderclip auf einer Online-Landkarte. Die medialen Eigenproduktionen erstellten die weiblichen Heranwachsenden in der Jugendeinrichtung.

7.2.1 Entstehungskontext

Mit dem Thema Medien in der Jugendarbeit befasste sich in Wiesbaden eine Projektgruppe, die sich aus sozialen Fachkräften der sechs Jugendzentren und der mobilen Jugendarbeit in den östlichen Vororten zusammensetzte. Die pädagogische Mitarbeiterin und die fünf pädagogischen Mitarbeiter waren für die medienpädagogische Arbeit verantwortlich. Diese Aufgabe wurde aufgrund von unterschiedlichen Medienkompetenzen, Vorlieben und unterschiedlichem Verständnis von Medienpädagogik und Medienausstattung sehr heterogen wahrgenommen. Die Spanne erstreckte sich von Bildbearbeitungs- und Videoworkshops, die an institutionseigenen oder privaten Apple-Computern durchgeführt wurden, über die Bereitstellung der Möglichkeit, im Internet an Windows-PCs zu surfen, bis hin zu der Kenntnis von aktuellen Mediendiskursen und schließlich dem gänzlichen Verzicht auf Medienangebote. Unter Medienpädagogik wird in dieser Projektgruppe vor allem die Vermittlung von technisch-instrumentellen Kompetenzen verstanden.

Bei einem Projektgruppentreffen im Oktober 2008 stellte ich das Praxisforschungsprojekt ‚medien-street-art‘ vor und hob die Möglichkeiten der Persönlichkeitsbildung sowie der sozialräumlichen Beteiligung mithilfe mobiler Medien hervor. Sich nicht intensiver mit diesen pädagogischen Möglichkeiten befassend, beschäftigte sich die Projektgruppe mit QR-Codes und dem Codieren sowie Decodieren von Informationen. Erst nachdem ich die Gruppe mehrmals aufforderte, wurden noch im Rahmen dieses ersten Treffens Informationen über Projektziele, Zielgruppe und Zeitplan gesammelt, die ich später in einem Projektauftrag, der mit einem Konzept vergleichbar ist (Anhang 07), zusammenfasste.



Abb. 08: ‚WI4YOU‘: Ehemaliges Jugendportal ‚club7‘ mit dem medienpädagogischen Projekt ‚WI4YOU‘

7.2.2 Konzept⁷⁴

Projektziel: Gemeinsames medienpädagogisches Angebot der offenen Jugendarbeit

Bisher hatte die Projektgruppe einen Informationsstand auf einem jährlich stattfindenden Fest als gemeinsames Medienangebot organisiert. An dieser traditionellen Aktion nahmen aber nicht alle Projektgruppenmitglieder teil, es stand eher Öffentlichkeitsarbeit als Medienpädagogik im Mittelpunkt und nur wenige Jugendzentrumsbesucher zählten zur Zielgruppe. Da die Projektgruppe neben dieser weniger pädagogisch orientierten Medienaktion auch noch kein Konzept zusammen entwickelt hatte, gestaltete sich der Projektentwurf mühsam. Während der Konzeptentwicklung erinnerte ich wiederholt an die Bestandteile eines Konzeptes wie die Festlegung Definition der Zielgruppe, Zielformulierungen und deren Erläuterung sowie zeitlich festgelegte Arbeitsschritte. Darüber hinaus forderte ich immer wieder auf, vage Beschreibungen zu konkretisieren und sich auf pädagogische Prozesse zu konzentrieren. Der Projektauftrag wurde von mir ausformuliert und noch mal mit den sozialen Fachkräften überarbeitet.

⁷⁴ Unter ‚Konzept‘ werden in diesem Kapitel Projektziele, Titel, Zielgruppe und Zeitplan subsumiert und beschrieben.

Projektziel: virtuelle und reale Sozialraumanalyse

Abgesehen von der Intention, ‚zusammen ein medienpädagogisches Angebot durchzuführen‘, wurde die ‚virtuelle und reale Sozialraumanalyse‘ als Ziel festgehalten.

Die explizite Unterscheidung zwischen Off- und Online-Sozialräumen nahm die Projektgruppe vor, um die Notwendigkeit medienorientierter Sozialraumanalysen in der Jugendarbeit zu unterstreichen. Abgesehen von sozialräumlichen Praktiken der Jugendarbeit mit Foto, Video (Kap 4.2: 80f), der Autorensoftware ‚Mediator‘ (Röll 2009: 269ff) und dem geografischen Content-Management-System ‚Kiezatlas‘ (Godulla/Scherer 2009: 281ff) sowie den ersten Hinweisen aus dem Medienprojekt ‚medien-street-art‘ waren computer- oder internetbasierte Sozialraumanalysen mit Jugendlichen den sozialen Fachkräften und auch mir unbekannt. So war ein Anliegen die medienpraktische Entwicklung internetgestützter Lebenswelt- und Sozialraumanalysen und damit die Weiterentwicklung der sozialräumlichen Methodik in der Jugendarbeit.

Soziale Netzwerke fanden im Rahmen des medienpädagogischen Projektes noch keine Berücksichtigung, da Facebook im Herbst 2008 erst ein halbes Jahr als deutsche Version existierte und noch unbekannt war. Auch das unter Jugendlichen populäre, bereits eineinhalb Jahre bestehende ‚SchülerVZ‘ sollte kein Bestandteil der internetgestützten Sozialraumanalyse werden. Dieses soziale Netzwerk wurde von der Projektgruppe als Ort der Selbstentfaltung Heranwachsender betrachtet, in dem sie unter sich sein konnten, ohne Erwachsene oder Pädagogen. Einzig im Auftrag des Jugendschutzes agierende Erwachsene erkannte die Projektgruppe an.

Unter einer ‚virtuellen und realen Sozialraumanalyse‘ verstanden die medienpädagogischen Fachkräfte das Abbild des physisch-materiellen Raums im Internet. Vorgesehen war, dass Jugendliche Multimediaproduktionen über ihre Treffpunkte und Aufenthaltsorte erstellen und im Internet auf einer Karte bei ‚Google Maps‘ präsentieren sollten. Darüber hinaus sollten auch Empfehlungen von Plätzen und Orten, die es zu meiden galt, auf der Online-Karte zu finden sein. Das Onlinestellen der Orte wurde vor allem von den männlichen Fachkräften unter technologischen Aspekten wie der Nutzung und Vorzüge bestimmter Softwareprodukte diskutiert. Diese Technikzentriertheit, die auch pädagogische Intentionen überlagern kann, tritt in der medienpädagogischen Praxis oft auf. Infolgedessen unterstellen Skeptiker der Medienpädagogik bestenfalls die Förderung technisch-instrumenteller Kompetenzen und betrachten Medienpädagogik weniger als eine dem weiteren Bildungsverständnis entsprechende Pädagogik. Den Vorbehalten entgegentretend verwies ich im Rahmen der technikzentrierten Diskussion der Projektgruppe auf eine umfassendere Medienpädagogik, die auch Aufgaben der Jugendarbeit wie die Persönlichkeitsbildung wahrnehmen kann. Ich erläuterte erneut, dass die Online-Selbstdarstellungen eine Auseinandersetzung mit dem eigenen Selbst und dem sozialen Umfeld darstellen. Medien und multimediale

Selbstproduktionen könnten Hilfsmittel und Methoden sein, um die eigenen Stärken und den Lebensalltag zu reflektieren und zu artikulieren sowie diese in Beziehung zum sozialen Umfeld zu setzen.

Projektziel: Aktivere Nutzung des Jugendportals ‚club7‘

Ohne auf diesen Aspekt weiter einzugehen, wurde eine aktivere Nutzung des Jugendportals ‚club7‘ als weiteres Ziel genannt. Diese Zielformulierung ist verbunden mit der Unzufriedenheit einiger medienpädagogischer Fachkräfte über die Aktualität des Portals. Für das Einstellen von Inhalten und aktuellen Informationen gab es keine Gesamtreaktion oder Administration, die in den Einrichtungen für Medienpädagogik Verantwortlichen waren für die Aktualisierung selbst zuständig. Als ich diese Eigenverantwortlichkeit spiegelte, wurden Gründe wie Zeitmangel und ein benutzerunfreundliches Content-Management-System angeführt. Darüber hinaus berichtete ich, dass ich bei einer Kurzanalyse eine Art „Visitenkartenfunktion“ des Jugendportals festgestellt hätte. Auf jeweils einer Internetseite waren der Name der Jugendeinrichtung, Adresse, Telefon- und Faxnummer sowie E-Mail-Adresse veröffentlicht. Vereinzelt waren Öffnungszeiten, Buslinien zur Institution, Stadtplanausschnitte, in denen die Einrichtung markiert war, oder eine Beschreibung des Jugendhausteams eingestellt worden. Bestenfalls wurde das Jugendportal als Instrument der Öffentlichkeitsarbeit genutzt, indem Veranstaltungen und Angebote beworben und dokumentiert wurden. Diese Inhalte wurden bis auf eine Ausnahme nicht von Jugendlichen, sondern von den medienpädagogischen MitarbeiterInnen eingestellt. In pädagogischen Kontexten oder als medienpädagogische Methode, um Aufgaben der Jugendarbeit wahrzunehmen, wurden die Internetseiten nicht verwendet. Auch unter Heranwachsenden war das Jugendportal nahezu unbekannt. Diesen Schilderungen zustimmend strebte die Projektgruppe mit dem gemeinsamen Medienprojekt an, ‚club7‘ zu bewerben und Jugendlichen die Möglichkeit zu eröffnen, Inhalte selbst einzustellen. Im Rahmen unterschiedlich angesiedelter Medienprojekte (z.B. Offener Bereich, Ferienangebot) sollten Heranwachsende mithilfe von medialen Eigenproduktionen ihre Aufenthaltsorte präsentieren können. Diese Orte würden auch von nicht am Projekt teilnehmenden Heranwachsenden mit Hinweisen versehen, kommentiert und bewertet werden. Erst nach einer erfolgreichen Registrierung im Jugendportal sollten von „externen“ Heranwachsenden Tipps und Kommentare verfasst werden können. Mit dem Registrieren wurde erhofft, eine Art Community aufzubauen und das Jugendportal als einen Ort der Peerkommunikation zu etablieren.

Projektziel: Medienkompetenzförderung für eine aktiv-partizipierende Internetnutzung

In der Diskussion um eine aktivere Nutzung des Jugendportals wurde auch der Wandel des Internets angesprochen. Ein Jugendarbeiter verwies auf das Web 2.0 als

‚Mitmachnetz‘. Die BesucherInnen seiner Jugendeinrichtung würden allerdings keine Veränderung in ihrer Internetnutzung zeigen und weiterhin eher Videos ansehen, anstatt sie zu produzieren und online zu stellen. Sie würden auch Web 2.0-spezifische Dienste wie Blogs oder ‚Wikipedia‘ nicht durch eigene Beiträge unterstützen. Daher wurde als weitere Intention die ‚Medienkompetenzförderung für eine aktiv-partizipierende Internetnutzung‘ vereinbart. Mit dieser Zielformulierung strebten die sozialen Fachkräfte an, die Internetnutzung Jugendlicher zu bereichern und Heranwachsenden das aktive Element des Web 2.0 wie die Produktion und das Onlinestellen von Bildern bzw. Videos zu veranschaulichen. Das Bestreben einer aktiveren Internetnutzung beinhaltet auch die Dimensionen der Medienkunde und der Mediengestaltung. Um bspw. ein Video zu produzieren, sind instrumentell-qualifikatorische sowie kreativ-ästhetische Kompetenzen erforderlich.



Abb. 09: ‚WI4YOU‘: Das medienpädagogische Projekt ‚WI4YOU‘ auf dem Jugendportal <http://you.wiandyou.de>. [21.04.2012]

Projekttitle, Zielgruppe und Zeitplan

Zu dem Zeitpunkt der Projektentwicklung gestaltete eine Medienagentur ein Corporate Design für die Abteilung Jugendarbeit. Ein Logovorschlag beinhaltete die Begriffe ‚WI‘ und ‚you‘. ‚WI‘ steht für Wiesbaden und entspricht dem Autokennzeichen der hessischen Landeshauptstadt. Mit ‚you‘ kann ‚youth‘ sowie das Pronomen ‚you‘ als ‚du‘ oder ‚ihr‘ assoziiert werden. Ausgehend von diesen Begriffen und dem Gedanken, dass Jugendliche mithilfe der Medienproduktionen ihrer Peergroup Plätze und Treffpunkte in Wiesbaden zeigen und empfehlen könnten, entstand der Projekttitle ‚WI4YOU‘.

Als Zielgruppe wurden Kinder aus den Zentren ab 10 Jahren festgehalten, da in drei Einrichtungen vor allem mit Kindern ab diesem Alter gearbeitet wurde und auch zum Zeitpunkt der Projektentwicklung diese Altersgruppe zu den Besucherinnen und Besuchern der Institutionen zählte. Die pädagogischen Mitarbeiter aus den anderen Jugendzentren passten die Zielgruppe dem Angebotsort an (Offener Bereich, Angebot für eine bestehende Gruppe, Ferienangebot).

Die nächsten Termine und die bevorstehenden Arbeitsschritte wurden in einem Zeitplan fixiert. Das Bilderclip-Programm ‚Animoto‘, das Tonschnittprogramm ‚Audacity‘ und das Einstellen der Medienproduktion auf ‚Google Maps‘ sollte im Rahmen einer Schulung im nächsten Projektgruppentreffen erklärt werden. Um die Treffpunkte und besonderen Orte Jugendlicher der Öffentlichkeit vorzustellen, wurde für Oktober 2009 eine Abschlusspräsentation festgelegt. Die Projektgruppe vereinbarte diesen ein Jahr entfernt liegenden Termin, weil einige pädagogische MitarbeiterInnen planten, das medienpädagogische Angebot in den Herbstferien 2009 durchzuführen.

7.2.3 Beteiligte Akteure

Die Jugendeinrichtungen und das medienpädagogische Praxisprojekt

Vorgesehen war, dass nach der Konzeptentwicklung und der technischen Qualifizierung das medienpädagogische Projekt ‚WI4YOU‘ in allen sechs Kinder-, Jugend- und Stadtteilzentren und der mobilen Jugendarbeit in den östlichen Vororten stattfinden sollte. Die pädagogische Mitarbeiterin und die fünf pädagogischen Mitarbeiter hatten vereinbart, mit dem Projekt zu beginnen, sobald das Wetter im Frühjahr besser werden würde. Zum Projektstart und um auf die Medienveranstaltung aufmerksam zu machen, besuchte ich – abgesehen von dem Stadtteilzentrum Gräselberg und dem Kinder- und Jugendzentrum in der Reduit – alle sozialen Fachkräfte am ersten Projekttag. Anschließend, so die Planung, würden die sozialen Fachkräfte das Medienangebot bis zur Abschlusspräsentation im Oktober selbstständig in ihrer Einrichtung durchführen. In fünf Einrichtungen war das Projekt im Offenen Bereich, in einem Zentrum als Ferienangebot und in einer weiteren Institution als Gruppenangebot verankert.

Die Jugendeinrichtungen und das Praxisforschungsprojekt

Die medienpädagogische Praxisforschung sollte im Offenen Bereich des Jugendzentrums Biebrich, mit der Jungengruppe im Gemeinschaftszentrum Schelmengraben und im Jugendzentrum Georg-Buch-Haus in den Herbstferien 2009 erfolgen. Da in den Einrichtungen im Schelmengraben und in Biebrich Kinder teilnahmen, die jünger als die im Untersuchungsdesign⁷⁵ festgelegte Zielgruppe waren und ich mir einen Bänderriss zugezogen hatte, als das Medienangebot im Georg-Buch-Haus stattfand, wurde das medienpädagogische Projekt im Stadtteilzentrum Klarenthal erst im Frühsommer 2010 forschend begleitet. Auch der Präsentationstermin, der ursprünglich im Herbst 2009 vorgesehen war, wurde verschoben.

Die medienpädagogische Mitarbeiterin aus Klarenthal hatte bis zum Frühjahr 2010 das Medienangebot in vielfältigen Kontexten beworben (Offener Bereich, frei ausgeschrieben, als Wochenend- sowie als Winterferien- und Osterferienangebot), doch das Projekt wurde nicht angenommen. Daher integrierte sie die medienpädagogische Veranstaltung in das offene Angebot ‚Mädchenfußball‘, dessen Teilnehmerinnen die soziale Fachkraft bereits bei der Projektentwicklung als Zielgruppe für das Medienprojekt vorgesehen hatte. Die Verknüpfung der beiden Angebote beruhte auf der Idee, dass die Mädchen im Rahmen des Konditionstrainings eine Strecke durch Klarenthal joggen würden. Dieser Weg könnte entsprechend ihrer zuvor ausgewählten Treffpunkte verlaufen. An den Aufenthaltsorten angekommen könnten die Jugendlichen ihre Dehn- und Kraftübungen durchführen und anschließend fotografieren sowie direkt vor Ort von ihren Erfahrungen und Erlebnissen an diesem Platz erzählen.

Die Voraussetzungen für die Durchführung eines Praxisforschungsprojektes (Finden eines Projekttermins, wenige Teilnehmerinnen in Klarenthal, zwei Projektstage) erscheinen auf den ersten Blick ungünstig und werfen Fragen nach den Beweggründen auf.

Das Praxisforschungsprojekt ‚WI4YOU‘ diente der Überprüfung der Erkenntnisse, die sich aus der Erstanalyse von ‚medien-street-art‘ ergeben hatten. Dieser medienpädagogische Praxisforschungsworkshop zeigte erste Möglichkeiten auf, den Web-2.0-Dienst ‚Google Maps‘ als sozialräumliche Methode der Jugendarbeit zu nutzen. Im Mittelpunkt von ‚medien-street-art‘ stand die Exploration mobiler Medien zur Auseinandersetzung mit der eigenen Lebenswelt und der sozialen Umwelt. Da nur vier Jugendliche ihre Aufenthaltsorte auf ‚Google Maps‘ gesetzt hatten und auch die sozialräumliche Mitgestaltung nicht weiter verfolgt wurde, entstand im Sinne eines ersten Forschung-Praxis-Transfers die medienpädagogische Veranstaltung ‚WI4YOU‘.

Darüber hinaus stellt das flexible Reagieren auf Gegebenheiten wie geringe Teilnehmerzahl oder Projektzeit ein Abbild des praktischen Alltags in der offenen

⁷⁵ Das Forschungsdesign sah eine Zielgruppe von 12 bis 15 Jahren vor.

Jugendarbeit dar. Oft werden Angebote der Jugendarbeit intensiv vorbereitet und finden schließlich unter veränderten Bedingungen statt oder entfallen. Forschungsprojekte in der offenen Jugendarbeit unterliegen diesen Bedingungen und bedürfen spezifischer Forschungsstrategien, um das nur in geringem Maße beforschte (Thole/Cloos/Königter/Müller 2011: 115) und unwägbare Handlungsfeld mit seiner schwer zugänglichen Zielgruppe zu beleuchten (weitere Reflexionen Kap. 8.2.2: 375ff).

Die medienpädagogischen Fachkräfte

An den beiden Projekttagen nahmen zwei medienpädagogische Fachkräfte teil. Die Sozialpädagogin des Zentrums, die auch für das Sportangebot zuständig war, und eine Praktikantin der Hochschule Rhein-Main, die ihr pädagogisches Praktikum von März bis August 2010 im Amt für Soziale Arbeit bei mir absolvierte. Das Zeigen der bereits bestehenden ‚WI4YOU‘-Online-Landkarte, die Begleitung und Unterstützung bei der Stadtteilbegehung sowie das Arbeiten mit ‚Google Maps‘ zählte zu ihren Aufgaben, um nur einige zu nennen (Näheres: Kap. 7.2.5.1: 219ff).

Die Rolle der Praxisforscherin

Eine Kurzanalyse des medienpädagogischen Praxisforschungsprojekts ‚mediens-street-art‘ ergab erste Hinweise für eine sozialräumliche Jugendarbeit mit dem Web 2.0 (Kap. 7.1.5.1: 186ff). Diese sich abzeichnende Bedeutung für die Medienpädagogik stellte ich im Rahmen des Projektgruppentreffens im Oktober 2008 vor. Neben pädagogischen Ausführungen fand auch eine Auseinandersetzung mit den für diese Methode relevanten Programmen statt (‚Animoto‘, ‚Audacity‘, ‚Google Maps‘). Darüber hinaus fasste ich die mündlichen Beiträge zu den Projektzielen, der Zielgruppe und dem Zeitplan während des ersten Projektgruppentreffens in einem Projektauftrag zusammen.

Mit diesem medienpädagogischen Praxisforschungsprojekt verfolgte ich vor allem zwei Ziele: Eine medienpraktische Intention war die Durchführung eines in der Projektgruppe Medien entwickeltes und durchgeführtes medienpädagogisches Angebot. Da die Projektgruppe Medien technikaffin war, stand im Mittelpunkt vor allem die Veranschaulichung pädagogischer Möglichkeiten (z.B. Auseinandersetzung mit dem eigenen Selbst). Das zweite Ziel war eher medienforschungsorientiert und bestand aus der Exploration weiterer Hinweise für eine internetgestützte Lebenswelt- und Sozialraumanalyse. Diese sozialräumliche Methode mit Medien betrachtete ich als eine Beteiligungsform von Kindern und Jugendlichen, die es zu überprüfen galt.

Des Weiteren richtete ich auch die Google-Karte sowie die Verknüpfung mit dem Jugendportal ein. Abgesehen von dieser technischen und die sozialen Fachkräfte beratenden Tätigkeit im Sinne einer Koordination und logistischen Unterstützung nahm ich an den Praxisforschungstreffen beobachtend teil (Kap. 6.2.6: 166f).



Abb. 10: ‚WI4YOU‘: In ‚club7‘ eingebettete ‚Google Maps‘

Die Projektteilnehmerinnen

Einem offenen Angebot entsprechend wechselten die Teilnehmerinnen des Medienprojektes und nur drei Jugendliche nahmen an beiden Terminen teil. Zwei Mädchen waren erst 10 Jahre, sodass ich mich auf eine Heranwachsende, Julia, konzentrieren konnte. An der Google-Maps-Produktion beteiligte sich noch ein weiteres Mädchen (13 Jahre alt, Gymnasiastin). Mit Blick auf die Kommunikations- und Produktionsprozesse im Kontext medialer Eigenproduktionen wurde sie auch beobachtet – wird aber nicht als „eigentliche“ Teilnehmerin betrachtet, da sie nur an einem Praxisforschungstag anwesend war und kein Gespräch mit der Forscherin führte.

Name (geändert)	Alter	Migrations- hintergrund/Herkunft	Schulart	Weitere Kontextinformationen
Julia	13		Integrierte Gesamtschule	Wohnt mit ihrer Mutter und 3 Geschwistern zusammen (ältere Schwester und älterer Bruder, eine jüngere Schwester, auf die sie oft aufpasst); Vater lebt getrennt von der Familie; hat bereits an anderen Medienprojekten teilgenommen, kannte mich.

Tabelle 02: ‚WI4YOU‘: Teilnehmerin des Praxisforschungsprojekts



Abb. 11: ‚WI4YOU‘: Projektteilnehmerinnen beim Betrachten der Online-Landkarte



Abb. 12: ‚WI4YOU‘: Projektteilnehmerinnen bei den Medienproduktionen

7.2.4 Projektbeschreibung

Am ersten von zwei medienpädagogischen Projekttreffen nahmen sieben Mädchen teil (tB_wi4you01, 1). Da drei Jugendliche im Alter zwischen 13 und 15 Jahren waren und somit der Zielgruppe des Forschungsprojekts entsprachen, fokussierte ich meine Beobachtungen auf diese Mädchen. Zunächst sahen sich die weiblichen Heranwachsenden die Online-Landkarte mit bereits existierenden Orten, die Jugendliche aus anderen Stadtteilzentren online gestellt hatten, an (tB_wi4you01, 4ff). Aufgrund entstehender Unruhe eröffnete die Sozialpädagogin des Stadtteilzentrums die Brainstormingphase mit Fragen nach Aufenthaltsorten und sehenswerten Plätzen im Stadtteil (tB_wi4you01, 10). Die Projektteilnehmerinnen nannten allen Anwesenden vertraute Orte, aber auch „halb öffentliche“ Plätze, die nur vereinzelt bekannt waren, z.B. eine Hängematte als Schaukel zwischen zwei Wohnhäusern (tB_wi4you01, 11). Die Mitarbeiterin des Zentrums schlug vor, die erwähnten Orte zu strukturieren, um eine Joggingstrecke zu erstellen (ebd.). Auf Zuruf und nach einem Austausch über die exakte Lage hielt die älteste Teilnehmerin (16 Jahre) die Orte auf Papier fest (tB_wi4you01, 14). Die Sozialpädagogin des Stadtteilzentrums und ich kannten nicht alle Plätze. Auf Nachfrage nach deren Bedeutung erfuhren wir, dass bspw. eine Unterführung von Jugendlichen zum „Chillen“ genutzt wird (ebd.). Als die Mädchen keine weiteren Orte anführten, erarbeiteten die Teilnehmerinnen in diskursiver Form die Joggingroute (tB_wi4you01, 19). Im Anschluss suchten die weiblichen Heranwachsenden die Stellen im Stadtteil auf und fotografierten mit drei Digitalkameras (tB_wi4you01, 20ff). Während der Begehung (Kap. 4.2.2: 78) bat die pädagogische Mitarbeiterin des Stadtteilzentrums darum, weniger zu fotografieren, um nicht zu viel Zeit in die Sichtung der Fotos zu investieren (tB_wi4you01, 27). Zudem erwähnte die Fachkraft die Notwendigkeit, beim Fotografieren von Personen um Erlaubnis zu bitten und an öffentlichen Plätzen keine Einzelaufnahmen, sondern nur große Menschengruppen zu fotografieren (tB_wi4you01, 34f). Beim Aufsuchen der Orte trafen die Teilnehmerinnen zahlreiche Menschen im Stadtteil an (Fußballtrainer,

Mitspielerinnen des Frauenfußballteams und andere Jugendliche) (tB_wi4you01, 29, 32, 34). Ihnen berichteten sie von dem Medienprojekt und stellten die ausgewählten Orte vor (ebd.). Darüber hinaus eröffnete die Stadtteilbegehung der medienpädagogischen Mitarbeiterin, der Fachkraft des Zentrums und mir Einblicke in die Lebenswelt und den Sozialraum. So wurde uns ein Discounter (tB_wi4you01, 36) ebenfalls als Treffpunkt zum „Chillen“ beschrieben. Ein Mädchen erzählte mir, als wir an der Wohnung ihrer Familie vorbeijoggten, von ihrer älteren Schwester und deren Aus- und Wiedereinzug (tB_wi4you01, 38). An einem Spielplatz, der in unmittelbarer Nähe der Wohnung lag, berichtete sie von älteren Jugendlichen, die sich hier abends treffen und Alkohol trinken würden, was vielen Anwohnern missfiel (ebd.). Außerdem lernten wir eine Unterführung als Treffpunkt für Liebespaare sowie die Hängematte als Ort der Entspannung kennen, wo Gespräche mit guten Freundinnen stattfanden und Handymusik gehört wurde (tB_wi4you01, 42f). Nach einer Stunde wurden die Stadtteilbegehung und das erste medienpädagogische Praxisforschungstreffen beendet.

Am zweiten Praxisforschungsprojekt nahmen die beiden jüngeren Mädchen und eine 13-Jährige teil, die beim letzten Treffen mitgejoggt waren und fotografiert hatten (tB_wi4you02, 3,6). Die drei älteren Heranwachsenden kamen heute nicht, dafür schloss sich eine weitere 13-Jährige der Projektgruppe an (tB_wi4you02, 2). Nachdem die Teilnehmerinnen alle Fotos auf den PC übertragen und gesichtet hatten, teilten sie die Bearbeitung der einzelnen Orte auf (tB_wi4you02, 14). Die Heranwachsende, die am letzten Projekttag teilgenommen hatte, gestaltete einen Bilderclip über den Spielplatz, der in der Nähe ihrer Wohnung lag. Dazu erstellte sie einen Ordner, in dem sie alle Spielplatzfotos von den unterschiedlichen Digitalkameras einfügte, verkleinerte die Bilder mit der Software ‚IrfanView‘ und speicherte sie unter einem neuen Dateinamen ab (tB_wi4you02, 16f). Während der Fotobearbeitung wies die medienpädagogische Fachkraft auf die Verwendung von Aufnahmen hin, auf denen keine Personen abgebildet waren, da sie keine Erlaubnis von den Erziehungsberechtigten bzw. den Fotografierten hatte (tB_wi4you02, 18). Im Rahmen der Größenveränderung einer Spielplatzaufnahme erklärte die medienpädagogische Fachkraft die Funktion ‚Helligkeit und Kontrast‘ in ‚IrfanView‘ (tB_wi4you02, 26). Beim Hochladen der Spielplatzfotos zu dem Bilderclip-Anbieter ‚Animoto‘ begründete eine Jugendliche ohne Aufforderung die Nutzung eines Fotos, auf der eine Person zu erkennen ist (tB_wi4you02, 28). Das abgebildete Mädchen ist aufgrund der Kletterbalken und der Rückenansicht nicht zu erkennen, weshalb die junge Mediengestalterin die Aufnahme veröffentlichte (ebd.). Im Anschluss wählte die Jugendliche ein Musikstück aus (tB_wi4you02, 31f). Nachdem ‚Animoto‘ den Clip fertiggestellt hatte, sahen sich alle den Spielplatzbilderclip an (tB_wi4you02, 33). Parallel zu dieser Produktion setzte die heute zum ersten Mal anwesende Heranwachsende drei Fotos mit einem kurzen Text als Pin auf die Online-Landkarte

(tB_wi4you02, 14, 22ff). Auch dieses Mädchen verkleinerte zunächst die Fotos mit ‚IrfanView‘ und stellte unter Anleitung der medienpädagogischen Fachkraft und der Sozialpädagogin des Zentrums das erste Bild auf die Karte (tB_wi4you02, 24). Die Aufnahmen des Discounters und der Hängematte, die sie kannte (tB_wi4you02, 6), stellte sie selbstständig ein (tB_wi4you02, 24) und wählte auch nicht das Standardsymbol für den Pin aus (tB_wi4you02, 27). Um die Bilderclips der jüngeren Mädchen und den Spielplatzclip zu „Youtube“ zu exportieren und auf ‚Google Maps‘ zu stellen, war ein weiteres Projekttreffen vorgesehen. Doch entfiel das Treffen aufgrund anderer Veranstaltungen des Stadtteilzentrums. Im Anschluss an diese Angebote hatten die Teilnehmerinnen das Interesse verloren. Die jüngeren Mädchen erschienen nicht mehr im Zentrum und den Heranwachsenden, die an beiden Projekttagen teilgenommen hatten, erschien ein Treffen, das bloß dem Onlinesetzen des Spielplatzclips diente, zu aufwendig. Sie bat die Sozialpädagogin des Zentrums und mich in einem Gespräch im Kontext eines anderen Projekts um die Veröffentlichung ihres Clips auf der Online-Landkarte.

7.2.5 Detailanalyse

7.2.5.1 Inputs

Mit dem medienpädagogischen Projekt ‚WI4YOU‘ sollten die ersten Anhaltspunkte für eine sozialräumliche Methode der Jugendarbeit mit Online-Landkarten, die aus dem Praxisforschungsworkshop ‚medien-street-art‘ generiert werden konnten, weiter verfolgt werden. So stand im Vordergrund der teilnehmenden Beobachtung die medienpädagogische Arbeit mit ‚Google Maps‘. Wie schon bei der Darstellung der Inputs in ‚medien-street-art‘ werden im Folgenden auch das Aufgreifen und der Umgang mit diesen Impulsen sowie der Erwerb und das Anwenden vorhandener Kompetenzen beschrieben.

Medienkunde: Grundlegender Computerumgang

Alle Projektteilnehmerinnen verfügen über einen grundlegenden Computerumgang wie die Maus- und Tastaturbedienung (tB_wi4you01, 4, tB_wi4you02, 8). Im Gegensatz zu den jüngeren Mädchen hatten die älteren Projektteilnehmerinnen mehr Erfahrung im Umgang mit externen Datenträgern wie USB-Sticks und dem Internet (z.B. Musik auswählen, Bilderclips bearbeiten tB_wi4you 02, 11, 28, 31).

Medienkunde: Digitalfotografie und Umgang mit Fotos

Mit der Digitalkamera und ihren Funktionen kannten sich auch die jüngeren Mädchen aus, sodass die sozialen Fachkräfte auf ausführliche Erklärungen verzichteten und die Teilnehmerinnen umgehend mit dem Fotografieren beginnen konnten (tB_wi4you01, 22f). Mit Ausnahme von zwei jüngeren Mädchen fotografierten alle Jugendlichen zielorientiert und nahmen keine Selbstportraits,

sondern nur die notierten Orte auf (tB_wi4you01, 22, 26, mag_wi4you: 5). Auch eine 10-Jährige wies ihre Freundinnen auf das inhaltliche Fotografieren hin und kommentierte das Posieren ihrer Freunde mit: „*Nein, doch nicht solche Bilder!*“ (tB_wi4you 01, 24). Das konzentrierte Fotografieren kann mit der Erfahrung der älteren Teilnehmerinnen zusammenhängen, die sie in zahlreichen Medienprojekten gesammelt hatten. Darüber hinaus haben die älteren Jugendlichen Zugang zu Digitalkameras bzw. Fotohandys, die sie zur Selbstdarstellung in informellen Kontexten nutzen. Sie brauchen im Unterschied zu den jüngeren Mädchen keinen medienpädagogischen Raum, um Eigenportraits zu fotografieren. Ferner kann das zielorientierte Fotografieren auch mit einer zeitlichen Übersicht und Ergebnisorientierung verbunden sein. Die Jugendlichen hatten geplant, möglichst viele auf der Liste festgehaltene Orte in 60 Minuten aufzusuchen. Von diesem Ziel ließen sie sich nicht ablenken.

Die pädagogische Mitarbeiterin aus dem Stadtteilzentrum bat die jüngeren Mädchen auch darum, weniger zu fotografieren (tB_wi4you01, 27). Die technische Möglichkeit der Digitalfotografie, ohne Entwicklungskosten Aufnahmen zu machen, kann zu einer Fülle von Fotos führen, die es zu sichten gilt. Steht für die Materialsichtung nur ein begrenztes Zeitfenster zur Verfügung und sind Fotografie sowie Bildgestaltung nicht das Hauptanliegen eines Projekts, kann ein ausgewähltes Fotografieren mit wenigen Bildern sinnvoll sein.

Abgesehen von der 10-Jährigen waren am zweiten Projekttag drei Teilnehmerinnen vertraut im Umgang mit SD-Karten und dem Öffnen von Bilderordnern (tB_wi4you02, 5, 8). Beim Einrichten eines Ordners auf dem Computer und dem Übertragen der Fotos benötigten die jüngeren Mädchen Unterstützung (tB_wi4you02, 5, 9). Für die älteren Jugendlichen stellte diese Mediennutzung kein Problem dar, sie arbeiteten selbstständig, ohne die Hilfe der sozialen Fachkräfte (tB_wi4you02, 8, 13).

Medienkunde: Bildbearbeitung

Im Rahmen des zweiten Projekttagess lernten die Teilnehmerinnen das Bildbearbeitungsprogramm ‚IrfanView‘ kennen. Zunächst zeigte die medienpädagogische Fachkraft das Öffnen einer Bilddatei über das Kontextmenü (tB_wi4you02, 12), im weiteren Verlauf auch das Verkleinern (tB_wi4you02, 16), das Ändern der Bildhelligkeit (tB_wi4you02, 26) und das Speichern (tB_wi4you02, 17). Wie das Öffnen und Betrachten von Fotos ohne Unterstützung der Professionellen verdeutlicht (tB_wi4you02, 12), konnten die Jugendlichen schon nach einmaliger verbaler Erklärung oder dem Andeuten der Arbeitsschritte mit dem Finger ‚IrfanView‘ bedienen. Auf das automatische Verändern der Bildhelligkeit reagierte eine der älteren Teilnehmerinnen mit Enttäuschung. Sie kritisierte, dass die ‚Auto-Korrektur‘ bei ihrem Bild folgenlos blieb (tB_wi4you02, 26). Bei der Erklärung des Speicherns wies die medienpädagogische Mitarbeiterin auf die Vergabe eines

sinnvollen Dateinamens hin (tB_wi4you02, 17). Sie riet zur ausschließlichen Verwendung von Kleinbuchstaben und den Verzicht auf Leerstellen sowie Umlaute. Intensiver ging sie auf die Nummerierung der Fotodateien ein. Um die Fotodateien sortiert angezeigt zu bekommen, empfahl die Fachkraft bspw., die Ziffer ,0‘ vor die Zahl ,1‘ zu setzen. Würden die Heranwachsenden eine Datei nur ,spielplatz1.jpg‘ nennen, würde diese erst nach der Datei mit dem Namen ,spielplatz10.jpg‘ aufgelistet werden. Bei vielen Fotos beansprucht das Einfügen der ,0‘ weniger Zeit zum Suchen als das Sortieren hinterher, und die Jugendlichen könnten ihre Fotos schneller ins Internet stellen. Die 10-Jährige hatte als einzige Schwierigkeiten mit dieser Form des Speicherns, die anderen Projektteilnehmerinnen folgten beim Speichern den Tipps der Medienpädagogin.

Medienkunde: Bilderclips

Alle weiblichen Heranwachsenden kannten den Online-Anbieter ,Animoto‘ nicht. Eine der älteren Jugendlichen, hatte zwar Erfahrung mit der Produktion von Bilderclips für das Internet, allerdings nur mit einer käuflich zu erwerbenden Offline-Software (tng01_wi4you: 15). Über „Youtube“ veröffentlichte sie ihre Clips⁷⁶ im Internet.

Da drei Projektteilnehmerinnen beabsichtigten, mindestens einen ,Animoto‘-Fotoclip zu erstellen, erklärte die medienpädagogische Fachkraft zunächst das Einstellen von Fotos (tB_wi4you02, 28). Als erste lud eine der älteren Jugendlichen ihre bearbeiteten Fotos ins Internet. Dazu führte sie die verbal beschriebenen Schritte direkt am Computer aus. Die 10-Jährige sah ihr dabei zu und stellte später ohne Unterstützung der Medienpädagogin ihre Fotos in ,Animoto‘ (tB_wi4you02, 29). Auch die dritte Bilderclip-Produzentin lud selbstständig Fotos zu ,Animoto‘ (tB_wi4you02, 20).

Für erfahrene Internetuser ist die Musikauswahl bei ,Animoto‘ selbsterklärend. Anhand der Schaltfläche erkannte das ältere Mädchen den nächsten Schritt der Bilderclip-Produktion (tB_wi4you 02, 29). Auch das Anhören der einzelnen Musiktitel bedurfte keiner Erklärungen und die Jugendliche entschied sich entsprechend ihres Musikgeschmacks für ein ,Rhythm and Blues‘-Lied.

Medienkunde: ,Google Maps‘

Zur Einführung rief die medienpädagogische Fachkraft die projekteigene Online-Karte in dem städtischen Jugendportal auf (tB_wi4you01, 4). Abgesehen von einem älteren Mädchen war diese Landkarte den anderen Teilnehmerinnen unbekannt und damit wohl auch die aktiv-gestaltende Möglichkeit von ,Google Maps‘ (tB_wi4you01, 5). Daher erwähnte die soziale Fachkraft, dass die Mädchen selbst produzierte Texte,

⁷⁶ In unserem Gespräch erzählt sie, dass sie auch selbst gezeichnete Animes, Fotos und den Liedtext hinzufügt (tng01_wi4you: 15).

Fotos und Bilderclips auf die Online-Landkarte setzen könnten und veranschaulichte dies am Bildschirm (tB_wi4you01, 7f, tB_wi4you02, 2).

Im Unterschied zu den männlichen Gleichaltrigen aus dem Praxisforschungsprojekt ‚medien-street-art‘ erwarb vor allem eine Teilnehmerin aus ‚WI4YOU‘ aktiv-gestaltende Kompetenzen. Sie fügte nach einer einmaligen, mündlichen Erklärung ohne fremde Hilfe Text (tB_wi4you02, 21, 27), Fotos (tB_wi4you02, 24) und „digitale Stecknadeln“ (tB_wi4you02, 27) hinzu. Einzig das Einfügen eines Bilderclips in einen Pin lernte keine Jugendliche kennen, da das Kopieren des Codes von „Youtube“ auf den dritten Projekttag verschoben wurde, welcher entfiel.

Überrascht, dass der Fußballplatz, der sogenannte Gummiplatz, bereits als Pin vorhanden war, gestattete die Mitarbeiterin des Jugendzentrums einem Mädchen, den Text zu verändern (tB_wi4you02, 20). Auf Nachfrage zum Vorgehen nannte die medienpädagogische Fachkraft jeden Schritt, den die Heranwachsende selbst ausführte (tB_wi4you02, 21). Später schrieb und formatierte die Teilnehmerin die schriftlichen Ortsbeschreibungen ohne die Mitarbeiterinnen, lediglich bei der Rechtschreibung bat sie um Hilfe (tB_wi4you02, 27).

Im Rahmen des Einstellens der Fotos auf die Karte wurde die Heranwachsende auch mit dem städtischen Kinder- und Jugendportal vertraut (tB_wi4you02, 2, 22). Da auf ‚Google Maps‘ kein Foto direkt gespeichert werden kann, ist ein anderer Speicherplatz im Internet notwendig. Die hierfür notwendige Vorgehensweise beschrieb die medienpädagogische Fachkraft detailliert (tB_wi4you02, 22f). Als trotz der fehlerlosen Umsetzung der Schritte das Bild auf der Online-Karte nicht zu sehen war, beteiligte sich die Jugendliche an der Problemlösung und artikulierte ihr Vorgehen (tB_wi4you02, 24). Nachdem die Projektteilnehmerin die Schritte wiederholt hatte, erschien das neue Foto vom Gummiplatz. Die anschließend von dem Mädchen selbstständig eingestellten Bilder von der Hängematte und einem Discounter wurden sofort auf der Online-Landkarte abgebildet.

Auf die Erklärungen zum Setzen eines Pins reagierte das Mädchen mit einer Rückfrage. Sie hatte auf der projekteigenen ‚Google Map‘ gesehen, dass einige der „digitalen Stecknadeln“ mit verschiedenen Symbolen dargestellt wurden (tB_wi4you02, 24). Nachdem sie die technischen Möglichkeiten kennengelernt hatte, setzte sie ohne Anleitung zwei Pins und wählte z.B. einen Einkaufskorb als Icon für den Supermarkt aus (tB_wi4you02, 27).

Medienkritik: Bildrecht

Nach dem allgemeinen Persönlichkeitsrecht⁷⁷ und dem ‚Kunsturheberrechtsgesetz‘⁷⁸ (KunstUrhG, Gesetz zum Urheberrecht an Werken der bildenden Künste und der Fotografie) dürfen ohne die Einwilligung der Abgebildeten keine Bilder

⁷⁷ Geregelt in Art. 1 Abs. 1 GG (Menschenwürde) in Verbindung mit Art. 2 Abs. 1 GG (freie Entfaltung der Persönlichkeit) (BMJ 2013g).

⁷⁸ Entscheidend sind hier § 22 und § 23 KunstUrhG (BMJ 2013h, BMJ 2013i).

veröffentlicht werden. Eine Zustimmung ist vor allem dann notwendig, wenn die Person auf dem Foto erkennbar ist. Zu den Ausnahmen, die im § 23 KunstUrhG geregelt sind, zählen: Prominente, wenn es um die Landschaft oder einen Ort und nicht um die fotografierte Person geht, sowie im öffentlichen Raum stattfindende Veranstaltungen, an denen die Abgebildeten teilnehmen (z.B. Versammlungen, Demonstrationen).

Beim Aufsuchen der Treffpunkte Jugendlicher informierte die Fachkraft aus dem Zentrum die Projektteilnehmerinnen rudimentär über diese Bildrechte (tB_wi4you01, 31). Als die Jugendlichen am Gummiplatz angekommen waren, hatten sie, insbesondere die jüngeren Mädchen, viele Fotos und auch Einzelbildaufnahmen gemacht. Die pädagogische Mitarbeiterin empfahl, Gruppen oder Panoramaaufnahmen zu machen und immer um Erlaubnis der zu Fotografierenden⁷⁹ zu bitten. Die Teilnehmerinnen griffen diesen Ratschlag auf und gaben ihn auch an andere Jugendliche weiter. So sagten sie bspw. zu einigen Jungen, die sie zum Fotografieren beim Torschuss aufforderten, „*dass sie keine Einzelbildaufnahmen machen würden*“ (tB_wi4you01, 32). Darüber hinaus erinnerte eine ältere Jugendliche eine jüngere Teilnehmerin am Döner-Imbiss daran, nachzufragen (tB_wi4you01, 34). Nach der mündlichen Erlaubnis der Inhaberin⁸⁰, das Schild und in dem Imbiss zu fotografieren, nahm die Jugendliche auch nur die Einrichtung ohne Menschen auf. Die Jugendliche bat sogar einen männlichen Heranwachsenden, sich umzusetzen, damit er auf dem Bild nicht abgebildet würde (tB_wi4you 01, 34). Auch eine andere Projektteilnehmerin achtete z.B. beim Fotografieren der Eingangstür eines Geschäftes darauf, einen Bildausschnitt ohne eine Person auszuwählen (tB_wi4you01, 34). Desgleichen wurde auch ein Kioskbesitzer gefragt, der einer Veröffentlichung im Internet seines Geschäfts zustimmte (tB_wi4you01, 44).

Im Rahmen der Bilderclip-Produktion setzten sich die Teilnehmerinnen mit der Einwilligung Jugendlicher, fotografiert zu werden, wiederholt auseinander (tB_wi4you02, 18). Die medienpädagogische Fachkraft schlug vor, Aufnahmen ohne Kinder und Jugendliche für die Clips zu verwenden, da eine Einwilligung der Eltern bis zum 16. Lebensjahr, besser bis zum 18. Lebensjahr, notwendig wäre. Mit dieser Erklärung präziserte sie die Aussage der Mitarbeiterin aus der Jugendeinrichtung während der Ortsbegehung, sich die Zustimmung von den fotografierten Kindern und Jugendlichen geben zu lassen. In einem medienpädagogischen Projekt können ausführlichere Informationen über Gesetzesgrundlagen auch erst bei der Sichtung

⁷⁹ Rechtlich gesehen ist die Einwilligung von Kindern und Jugendlichen selbst aufgrund der „*individuellen Einsichtsfähigkeit*“ (§ 828 BGB) (BMJ 2013j) nicht ausreichend. Die pädagogische Mitarbeiterin beabsichtigte jedoch die Mädchen im Sinne eines grundlegenden Verständnisses dafür zu sensibilisieren, dass es immer einer Zustimmung der Abgebildeten bedarf § 23 KunstUrhG (BMJ 2013j). Sie hätte in diesem Zusammenhang auch noch auf die notwendige Genehmigung der Erziehungsberechtigten eingehen müssen, die von einer „*Entlohnung*“ (§ 22 KunstUrhG) (BMJ 2013h) für die Aufnahmen und der ‚individuellen Einsichtsfähigkeit‘ (BMJ 2013j) abhängig ist.

⁸⁰ Um sich rechtlich abzusichern, wäre in diesem Fall ein vorbereitetes Schreiben als Einwilligungserklärung notwendig gewesen.

des Bildmaterials gegeben werden. Zu bedenken ist, dass damit eine breitenwirksame Möglichkeit vertan wird, auf diese gesetzliche Regelung hinzuweisen. Hätten die Teilnehmerinnen über die Information bereits bei der Ortsbegehung verfügt, hätten sie die Jungen auf dem Gummiplatz neben den Hinweisen auf Panorama- bzw. Großgruppenaufnahmen auch auf die unverzichtbare Zustimmung der



Abb. 13: ‚WI4YOU‘: Spielplatz: nicht zu erkennende Person

Erziehungsberechtigten hinweisen können. So lernten nur die Projektteilnehmerinnen diese Einschränkung kennen. Eine ältere Teilnehmerin wählte Fotos aus, auf denen keine Jugendlichen abgebildet sind (tB_wi4you 02, 28), und sagte mir beim Betrachten eines Fotos, dass die fotografierte Person nur von hinten zu sehen und ihr Gesicht verdeckt sei (Abb. 13). Aus diesem Grund könne sie das Foto online stellen.

Auseinandersetzung mit dem Sozialraum

Die Auseinandersetzung mit dem Sozialraum wurde durch die soziale Fachkraft aus dem Jugendzentrum mit Fragen eingeleitet (tB_wi4you02, 28). Sie erkundigte sich nach den Aufenthaltsorten der Mädchen im Stadtteil, positiv wie auch negativ zu bewertenden Plätzen und sehenswerten Orten (mag_wi4you: 6f). Die Heranwachsenden nannten zahlreiche Plätze und deren Bedeutung bzw. berichteten über Aktivitäten, denen sie an diesem Ort nachgingen (tB_wi4you01, 11ff). Neben bekannten Plätzen wie dem öffentlichen Fußballplatz (Gummiplatz) lernten sowohl die Projektteilnehmerinnen als auch die pädagogische Mitarbeiterin aus dem Zentrum neue Aufenthaltsorte Jugendlicher kennen (tB_wi4you01, 11, 14, mag_wi4you: 5, 8). Zwei Mädchen berichteten bspw. von einer Unterführung für Fußgänger, an dem sich Jugendliche treffen würden (tB_wi4you01, 40). Eine andere Heranwachsende erzählte von einer Hängematte, an der sie und ihre Freundinnen mit Gesprächen oder Musikhören Zeit verbrachten (tB_wi4you01, 15, 42). Als die Gruppe diesen Treffpunkt aufgesucht hatten, wies die pädagogische Mitarbeiterin auf den Unterschied zwischen öffentlichen und halb öffentlichen Räumen hin (tB_wi4you01, 43). Die Heranwachsende, die diesen Ort kannte, erwiderte auf die Erklärung, dass sich bisher noch kein Anwohner über ihre Anwesenheit beklagt hätte (tB_wi4you01, 43).

Zusätzlich zu den Informationen über die verschiedenen Öffentlichkeiten zugänglichen Räumen erhielten die Projektteilnehmerinnen Informationen über den eigenen Stadtteil. Während der Medienproduktionen erklärte die Sozialpädagogin die Bezeichnung des Stadtteils als „*das grüne Tor zu Wiesbaden*“. Außer einem Kopfnicken

gingen die anwesenden Mädchen auf diese Darlegung jedoch nicht intensiver ein (tB_wi4you02, 19).

Als weiteren Impuls schlug die Zentrumspädagogin vor, die Orte schriftlich zu sammeln und daraus eine Joggingstrecke zusammenzustellen (tB_wi4you01, 11). Nachdem die Jugendlichen ihre Aufenthaltsorte vorgestellt, beschrieben und aufgelistet hatten, sortierten die Mädchen selbstständig die Lokalitäten (tB_wi4you01, 19). Auf diese Weise befassten sich die Teilnehmerinnen mit ihrem Lebensraum geografisch. Für den Entwurf einer Laufstrecke zu den einzelnen Aufenthaltsorten mussten zunächst alle genannten Plätze im Stadtteil überblickt werden. Dazu nutzten die Jugendlichen keine Karte, sondern griffen auf ihr eigenes Vorstellungsvermögen zurück. Anschließend vergaben die Heranwachsenden eine Reihenfolge, um möglichst wenige Kilometer zu joggen. Diese geografische Orientierung und das Festlegen der aufzusuchenden Orte übernahmen die älteren Mädchen, die lediglich bei der Hängematte unsicher waren. Doch die Heranwachsende, die den Ort kannte, half aus und diese Stelle wurde zur drittletzten Station erklärt.

7.2.5.2 Aufgreifen von und Umgang mit Inputs

Ergänzend zum vorherigen Abschnitt wird an dieser Stelle der Umgang der Projektteilnehmerinnen mit weiteren, noch nicht benannten Inputs beschrieben.

Das Zeigen der projekteigenen Online-Landkarte mit bereits vorhandenen medialen Eigenproduktionen führte zu Fragen und Erzählanlässen. Eine jüngere Teilnehmerin erkundigte sich z.B. nach den Medienproduktionen auf der Karte (tB_wi4you 01, 7). Sie war offenbar verwundert, dass keine neue ‚Google Maps‘ angelegt werden sollte, sondern die Online-Karte durch Hinzufügen selbst erstellter Medienproduktionen fortgesetzt werden sollte und sie auf diese Weise mit ihr unbekannten Jugendlichen an einem „Werk“ zusammenarbeitete. Die Frage des Mädchens könnte darauf hindeuten, dass sie bisher eher selten an einer Gesamtproduktion, in der sie einen Teil übernimmt, mitgewirkt hatte und zugleich auch nicht mit dem Web-2.0-Prinzip des ‚kollaborativen‘ Arbeitens vertraut war.

Nachdem eine Heranwachsende sich die Landkarte im Internet angesehen hatte, begann sie sofort von ihren Aufenthaltsorten, ihren Freunden und ihrem Leben als ‚Fahrschülerin‘ zu erzählen (tB_wi4you02, 4). So zeigte sich, dass sie Treffpunkte Jugendlicher im Stadtteil kannte, darüber hinaus aber auch Orte in anderen Stadtteilen Wiesbadens wie z.B. die Innenstadt oder eine Skateranlage in einem Viertel, in dem Schulfreunde wohnten (tB_wi4you 02, 6). In diesem Kontext wird deutlich, dass das Erstellen einer Online-Landkarte und damit verbunden das gegenseitige Vorstellen von Aufenthaltsorten zum Kennenlernen von Treffpunkten Gleichaltriger außerhalb des eigenen Sozialraums beitragen kann. Zugleich können die Erzählungen über Räume und dortige Erlebnisse Einblicke in den Alltag Gleichaltriger geben.

Nachdem die Projektteilnehmerinnen sich die Aufnahmen angesehen hatten bzw. die sozialen Fachkräfte das Bildbearbeitungsprogramm erklärt hatten, bat diese „Fahrschülerin“ um die in der letzten Woche erstellen Fotos (tB_wi4you02, 13). Im Gegensatz zu dem jüngeren Mädchen war sie anscheinend mit dem kollaborativen Arbeiten vertraut, da sie sich die Bilder ansah und drei Orte auf die Online-Landkarte stellte, obwohl sie am ersten Projekttag nicht teilgenommen hatte (tB_wi4you02, 24).

7.2.5.3 Zum Erwerb und zur Anwendung vorhandener Kompetenzen

Da bereits im Kapitel 7.2.5.1 Inputs detailliert die vorhandenen und erworbenen Kompetenzen der Teilnehmerinnen behandelt wurden, sind im Folgenden nur ergänzende Hinweise und wenige Aspekte dazu aufgeführt.

Im Rahmen der Zusammenstellung bedeutsamer Plätze Jugendlicher zu einer Laufstrecke zeigten die älteren Teilnehmerinnen Orientierungs- und Sortierungsfähigkeiten (tB_wi4you 01, 19). Sie legten ohne die Unterstützung der pädagogischen Fachkräfte eine Reihenfolge für die aufzusuchenden Orte fest. Die fertiggestellte Laufstrecke bildete einen Rundkurs, der keine doppelt zu laufenden Wege vorsah.

Während des Sortierens wurde auch deutlich, dass die Mädchen über Sozialverhalten und diskursive Kompetenzen verfügten (tB_wi4you 01, 19). Drei Teilnehmerinnen beschrieben bspw. gemeinsam, ohne sich zu unterbrechen, eine zweite Unterführung, die die Mitarbeiterinnen nicht kannten, und begründeten damit auch ihre Reihenfolge. Ein weiteres Beispiel hierfür ist der Vorschlag der Heranwachsenden, die sich als einzige an der Hängematte aufhielt, auf den Heinrich-Brill-Spielplatz die Hängematte folgen zu lassen. Diesen Vorschlag wie auch das Führen der Gruppe zu diesem Ort nahm die Mädchengruppe an.

Während des Sammelns von Plätzen im Stadtteil kam auch das Urteilsvermögen der Jugendlichen zum Ausdruck. So nannten sie z.B. die Schule als einen für sie bedeutsamen Ort (tB_wi4you01, 17). Die Heranwachsenden hatten offenbar vor der Aufzählung ihrer Aufenthaltsorte die Zeit, die sie an den jeweiligen Orten verbrachten sowie deren Einfluss auf ihr Leben bedacht.

Auch bei der Frage über den neuen Imbiss wendeten die Jugendlichen ihr Alltagswissen sowie ihre Erfahrungen an und setzten sie in Bezug zu anderen Imbissbuden. Ein Mädchen bspw. erklärte, „*dass es [dort] bessere Döner geben würde*“ (tB_wi4you 01, 16).

7.2.5.4 Sozial-kommunikative Prozesse zwischen Jugendlichen

Erinnern an Verhaltensregeln

Abgesehen von den gegenseitigen Erklärungen ihrer Aufenthaltsorte (tB_wi4you01, 11, 15, 19) gaben sich die Mädchen untereinander Hinweise, die ein bestimmtes

Handeln nahelegen. Eine Teilnehmerin gab bspw. zu bedenken, dass der Computer herunterzufahren sei. Ihr Gegenüber antwortete, dass heute eine Ausnahmesituation bestehen würde (tB_wi4you01, 2). Ein anderes Mädchen erinnerte ihre beiden Freundinnen an das Fotografieren von Plätzen anstelle von Selbstdarstellungs- oder Freundschaftsfotos (tB_wi4you01, 2). Darüber hinaus wies eine Heranwachsende auf das Verbot hin, das Schulgelände nicht zu betreten (tB_wi4you01, 26). Anhand dieser Beschreibungen wird die Kontrolle in einer Gruppe deutlich. Die Teilnehmerinnen hatten Verhaltensregeln erlernt und auf deren Einhaltung geachtet.

Verständigungsprozesse

Im Rahmen des Projekts fanden auch Aushandlungsprozesse im Sinne von Absprachen statt. So vereinbarten die Teilnehmerinnen, dass eine ältere Heranwachsende aufgrund ihrer deutlichen Schrift die aufzusuchenden Orte notieren sollte (tB_wi4you01, 12).

Des Weiteren verständigten sich die Jugendlichen über Verantwortlichkeiten. So einigten sie sich, welche Jugendlichen einen bestimmten Ort multimedial bearbeiten würde (tB_wi4you02, 14).

Interaktionen und Ablenkungen

Neben den in den vorherigen Abschnitten bereits geschilderten sozial-kommunikativen Prozessen unter Jugendlichen sind noch Interaktionen mit Heranwachsenden, die nicht an dem Medienprojekt teilnahmen, und inspirierendes sowie ablenkendes Handeln zu erwähnen. Auf dem Trampolinspielplatz bspw. informierten die Projektteilnehmerinnen drei Jungen über die Veröffentlichung der Fotos im Internet. Da die männlichen Jugendlichen Aufnahmen ihrer Person im Internet ablehnten, verließen sie den Spielplatz, als die Mädchen mit dem Fotografieren begannen (tB_wi4you01, 38).

Angeregt durch die verschiedenen Pins, die von Jugendlichen aus anderen Projekten gesetzt wurden (z.B. ein grünes Symbol für einen Fußballspieler), wählte ein Mädchen auch nicht die blauen Standard-Pins aus (tB_wi4you02, 27). Eine Heranwachsende lenkte die Aufmerksamkeit der Projektteilnehmerinnen z.B. ab, indem sie sich während des Betrachtens der projekteigenen Online-Landkarte vom Computer abwendete, mit der Erklärung, dass sie die Karte schon kennen würde (tB_wi4you01, 38). Für einen konstruktiven Impuls sorgte dagegen eine Jugendliche mit dem Abspielen der Bilderclipmusik über die Lautsprecher (tB_wi4you02, 31). Da eine jüngere Projektteilnehmerin zugehört hatte, entschied sie sich bereits nach dem Anspielen von zwei Musiktiteln für einen Song, den sie ihren Fotos zuordnete (tB_wi4you02, 31).

Peer Education

Im Rahmen dieses medienpädagogischen Projekts fand keine Peer Education statt; die meisten Erklärungen und Inputs wurden von den Fachkräften gegeben. Die Jugendlichen wiesen sich lediglich untereinander auf Erklärungen hin oder lernten von den Gleichaltrigen durch Zusehen (tB_wi4you01, 34, tB_wi4you02, 12).

7.2.5.5. Sozial-kommunikative Prozesse zwischen Jugendlichen und pädagogischen Mitarbeiterinnen

Erklärungen

Viele der sozial-kommunikativen Prozesse gehen auf die Initiative der sozialen Fachkräfte zurück. So gaben sie z.B. technische und informative Erklärungen wie das Einrichten eines Bilderordners, beschrieben das Betrachten von Fotos mit ‚IrfanView‘ und informierten über die russischen Geschäftsinhaber (tB_wi4you02, 5, 12, tB_wi4you01, 44). Sie wiesen auf die notwendige Zustimmung beim Fotografieren und das Erklären der Veröffentlichung im Internet hin (tB_wi4you01, 34, 44). Darüber hinaus sprachen die Mitarbeiterinnen Empfehlungen aus, um die Vereinbarungen einzuhalten und zeigten auf diese Weise Alternativen auf (z.B. Aufnahmen der Einrichtung ohne Personen, tB_wi4you01, 34).

Steuern des Projekts

Zu Projektbeginn und wenn eine neue Teilnehmerin erschien, beschrieben die Mitarbeiterinnen den Projektverlauf (tB_wi4you01, 7f, tB_wi4you02, 2). Sie machten Vorschläge (z.B. Überarbeitung und Austausch des Stadtteilzentrumsfotos, tB_wi4you01, 9), die auch einen strukturierenden Charakter hatten, wie die Anregung, die genannten Orte zu sortieren (tB_wi4you01, 11). Wenn die Projektteilnehmerinnen unkonzentriert waren, stellten die Fachkräfte Fragen mit Aufforderungscharakter über die Aufenthaltsorte der Anwesenden oder baten sie um eine Beurteilung der Plätze (tB_wi4you01, 10). Abgesehen von dem Herstellen einer Arbeitsatmosphäre, die den Teilnehmerinnen Raum für Entscheidungen ließ, gaben die Fachkräfte auch strikte Anweisungen. Vom Trampolinspielplatz planten einige Mädchen über die Bahnschienen des nur am Wochenende und an Feiertagen fahrenden Zuges zum nächsten Treffpunkt zu gehen. Dieses Vorhaben untersagten unterbanden die pädagogischen Mitarbeiterinnen rigoros (tB_wi4you01, 39).

Bekräftigungen

Die Teilnehmerinnen wurden bei ihren Vorhaben von den Professionellen unterstützt und Aussagen bzw. Vorschläge wurden bekräftigt. So überließ die medienpädagogische Fachkraft einem Mädchen die Mausführung sowie das

Präsentieren bereits vorhandener Orte auf der projekteigenen Landkarte (tB_wi4you01, 4,7f). Auch der Produktion eines Blumenbilderclips, der inhaltlich keinen Bezug zur Thematik hatte, stimmten die Mitarbeiterinnen zu (tB_wi4you02, 19). Das Wissen der Heranwachsenden bspw. über die Lage bestimmter Treffpunkte erkannte die Jugendarbeiterin aus dem Stadtteilzentrum an und vertraute den Mädchen, dass sie an den Platz zur richtigen Zeit (Reihenfolge) würden führen können. Auf diese Weise verdeutlichte sie, dass sie die Jugendlichen ernst nahm (tB_wi4you01, 19). Dass sie die Mädchen als gleichberechtigte Gesprächspartnerinnen anerkannte, kommt auch in einigen Unterhaltungen sowie Absprachen zum Ausdruck. Während der Bilderclip gerendert wurde, plante die Zentrumsmitarbeiterin bereits die nächsten pädagogischen Aktionen am Mädchentag (tB_wi4you02, 33).

Mitmachen der Fachkräfte und der Praxisforscherin

Wie Peter Cloos et al. (2007: 163ff) herausgearbeitet haben, zeichnet sich professionelles Handeln in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit durch die Handlungsregel ‚Mitmachen‘ aus (Kap. 4.5: 123f). Die sozialen Fachkräfte und ich *„als Ko-Akteur des pädagogischen Geschehens“* (Cloos 2008b: 207, Kap. 6.2.2: 156) bespielten bei der Stadtteilbegehung einige Spielgeräte. So sprangen wir zusammen mit den Teilnehmerinnen auf dem Trampolin (tB_wi4you01, 39) oder machten ironische Bemerkungen (tB_wi4you01, 26).

Forderungen Jugendlicher

Nicht nur die pädagogischen Mitarbeiterinnen brachten Impulse und Vorschläge ein, sondern auch die Projektteilnehmerinnen. Die Mädchen forderten z.B. technische Unterstützung ein, bspw. brauchte eine jüngere Teilnehmerin Hilfe beim Einrichten eines Ordners (tB_wi4you02, 7). Eine andere Jugendliche bat um die Fotos, damit sie auch Treffpunkte im Internet darstellen konnte (tB_wi4you02, 13).

Einblicke in die Lebenswelt Jugendlicher

An den aufgesuchten Treffpunkten erzählten die Heranwachsenden von der Bedeutung der einzelnen Orte und gaben damit Einblicke in ihre Lebenswelt. Eine ältere Teilnehmerin berichtete z.B. von dem Tunnel als Treffpunkt von Liebespärchen (tB_wi4you01, 40). Eine jüngere Projektteilnehmerin erzählte, dass der russische Ladenbesitzer sie persönlich kennen würde, weil sie oft am Kiosk einkaufen ginge (tB_wi4you01, 44).

Abgesehen von diesen Informationen über Orte im eigenen Stadtteil erfuhren die pädagogischen Mitarbeiterinnen von weiteren, im Stadtzentrum liegenden Aufenthaltsorten wie dem Fast-Food-Restaurant ‚McDonald’s‘ oder dem Fotoautomaten in einem Kaufhaus (tB_wi4you02, 4f). Vor allem eine Projektteilnehmerin kannte, da sie nicht die Schule im Stadtteil besuchte, viele Orte

im Stadtzentrum (tB_wi4you02, 6). Die mediengestützte Sozialraumerkundung war für die pädagogischen Mitarbeiterinnen besonders aufschlussreich, da sie Aufenthaltsorte kennenlernten und so ihr Wissen über die Lebenswelten Jugendlicher im Stadtteil erweitern konnten – was auch relevant für Überlegungen über zukünftige Angebote der Jugendarbeit ist (tB_wi4you01, 14, tB_wi4you02, 6, mag_wi4you: 11f).

Des Weiteren ließen die Jugendlichen die Fachkräfte an ihren Meinungen und Sichtweisen teilhaben. Ein Mädchen war bspw. unbeeindruckt von dem Namenswechsel der Einrichtung und teilte mit, *„dass das Zentrum für sie immer das GMZ bleiben würde.“* (tB_wi4you01, 19).

7.2.5.6. Lernarrangements

Medien und Bewegung im Freien

Ein medienpädagogisches Projekt bedeutet heute nicht mehr, in einer Einrichtung vor dem Computer zu sitzen und zu arbeiten. Bei ‚WI4YOU‘ waren die Teilnehmerinnen auch im Freien, in ihrem Stadtteil, mit digitalen Kameras unterwegs und suchten zahlreiche Orte auf. Sie trafen auf viele sich im Sozialraum aufhaltende Personen wie den Fußballtrainer, erwachsene Fußballerinnen, Handwerker, Jugendliche, Imbissbesucher und -inhaberin sowie einen Kioskbesitzer (tB_wi4you01, 29, 32, 34, 44). Auf diese Weise konnten sie ihr Wissen weitergeben (z.B. Aufenthaltsorte nennen, tB_wi4you01, 29) und sammelten zudem Erfahrungen, die in einer Institution nur verbal beschrieben werden können – gesetzt den Fall, es entstehen Anlässe, diese Themen zu behandeln. So betraten die Mädchen die Baustelle zum Kunstrassenplatz und erhielten von dem Bauarbeiter Informationen über einen im Stadtteil bedeutsamen Treffpunkt (tB_wi4you01, 30). Die Hängematte veranlasste bspw. die Mitarbeiterin des Jugendzentrums, den Unterschied zwischen halb öffentlichen und öffentlichen Orten zu erklären (tB_wi4you01, 43).

Für die Jugendarbeit kann ein Medienprojekt dieser Art auch Öffentlichkeitsarbeit darstellen und zur Beziehungspflege beitragen. Durch das Verlassen der Einrichtung bzw. der Stadtteilbegehung war Jugendarbeit im öffentlichen Raum präsent und wurde wahrgenommen (u.a. auch durch Gespräche mit Anwohnern des Viertels, tB_wi4you01, 29, 32, 34, 44). Zugleich wurde für die Bewohner des Stadtteils die örtliche Jugendarbeit, deren Aktivitäten und Tätigkeiten transparent. Die Jugendlichen erzählten von dem Projekt, ihren Aufenthaltsorten und deren Präsentation auf einer Landkarte im Internet (z.B. Mitspielerinnen des Frauenfußballteams, tB_wi4you 01, 29).

Im Gegensatz zu den anderen Jugendeinrichtungen des Projekts ‚WI4YOU‘ hatte die Fachkraft aus der Jugendeinrichtung eine Mädchengruppe ausgewählt, die sich mittwochs zum Fußballspielen traf. Im Sinne dieses Sportangebotes wurde das Aufsuchen und Fotografieren der Plätze mit Konditionstraining, das an ein

Orientierungslauf⁸¹ erinnerte, kombiniert. Die Projektteilnehmerinnen legten eine Laufstrecke von ca. fünf Kilometern joggend zurück (tB_wi4you01, 31, 34, 38). Da die Mädchen ein Lauftempo einhielten, das Unterhaltungen erlaubte, konnten sie über die einzelnen Plätze sprechen, welche sie abliefen. An den Plätzen hatten die Jugendlichen Gelegenheit, Dehnübungen zu machen oder sich vom Joggen zu erholen.

Ressourcen

Im Rahmen dieses medienpädagogischen Projekts arbeiteten zwei Fachkräfte mit medienpädagogischen Kenntnissen. Infolgedessen konnte die Zentrumsmitarbeiterin auch andere Tätigkeiten ausführen wie Telefonate (tB_wi4you01, 1) oder die Unterstützung bei einer Online-Bewerbung (tB_wi4you 02, 1). Die Abwesenheit der den Teilnehmerinnen vertrauten Sozialpädagogin wirkte sich auf den Projektverlauf nicht negativ aus.

Im weiteren Verlauf, vor allem am zweiten Projekttag, wurde deutlich, dass der Einsatz mehrerer Professioneller mit medienpädagogischen Kenntnissen sinnvoll sein kann. Die medienpädagogische Mitarbeiterin unterstützte z.B. ein Mädchen bei der Bildbearbeitung, als gleichzeitig eine andere Teilnehmerin eine Frage zum Ändern des Pins auf der Online-Landkarte stellte (tB_wi4you02, 27). Vereinzelt ist es sicherlich möglich, eine Teilnehmerin technisch zu unterstützen und zur gleichen Zeit einer anderen Heranwachsenden eine Kurzantwort zu geben. Doch können dadurch Wartezeiten entstehen, die bei einigen Jugendlichen zu einem Interessenverlust führen. Daher sind bei technischen Einführungen und Erklärungen, die in der Regel zu Projektbeginn stattfinden, zwei Fachkräfte mit medienpädagogischen Kenntnissen zu empfehlen. Bei diesen Experten muss es sich nicht zwangsläufig um Erwachsene handeln. Denkbar sind auch ältere Jugendliche oder Teilnehmende, die bereits über technische Erfahrungen verfügen oder vor dem Veranstaltungstag von der pädagogischen Fachkraft angeleitet wurden.

Räumlichkeiten

Das Stadtteilzentrum Klarenthal verfügt über keinen separaten Computerraum. Medienpädagogische Angebote werden in den Einrichtungsalltag integriert, indem z.B. ein Rollwagen für das Internet in den Offenen Bereich gefahren, ein Windows-Notebook zur Bildbearbeitung in einem freien Raum aufgebaut oder ein Apple-Laptop zur Videobearbeitung genutzt wird. Daher fand ‚WI4YOU‘ auch in einer ungezwungenen Atmosphäre in einem Gruppenraum statt, der mit einer Couchsitzecke und drei kleinen Tischen eingerichtet war. Einigen Teilnehmerinnen war die gemütliche Umgebung, in der Medienproduktionen quasi „auf der Couch“ stattfanden, durch andere Medienangebote vertraut. Wie bei den meisten

⁸¹ Bei einem Orientierungslauf sind die Läufer mit einem Kompass und einer Landkarte ausgestattet und suchen nach einer selbst gewählten Route mehrere Kontrollpunkte auf.

medienpädagogischen Projekten brachte ich auch für diese Veranstaltung drei Notebooks mit, sodass mit dem zentrumseigenen Laptop insgesamt vier Produktionsplätze zur Verfügung standen.



Abb. 14: ‚WI4YOU‘: Projektteilnehmerinnen mit Computer auf dem Rollwagen im Hintergrund



Abb. 15: ‚WI4YOU‘: Medienproduktionen an Notebooks

Einrichtungs- und Gruppenaccounts

Als sinnvoll für das Erstellen von Bilderclips haben sich mehrere Einrichtungaccounts bei dem Online-Anbieter ‚Animoto‘ herausgestellt. So wurde keine Zeit für das Registrieren einzelner Teilnehmerinnen benötigt und die Jugendlichen brauchten keine persönlichen Daten anzugeben, sondern konnten „im Schutz des Jugendzentrums“ zunächst den Web-2.0-Anbieter testen (tB_wi4you 02, 28). Da für das zeitgleiche Erstellen der Bilderclips mehrere Accounts notwendig waren, holte die Mitarbeiterin aus der Einrichtung die zentrumseigenen Zugangsdaten, die bereits in anderen medienpädagogischen Projekten genutzt wurden (tB_wi4you02, 30). Auch für das Arbeiten mit dem städtischen Kinder- und Jugendportal wurde ein Gruppenaccount eingerichtet, sodass die Projektteilnehmerinnen ihre Fotos oder Audiodateien zwischenspeichern konnten (tB_wi4you02, 22).

Hardware

Zum Fotografieren standen den Projektteilnehmerinnen mehrere Digitalkameras zur Verfügung (tB_wi4you01, 20). Die Anzahl der Kameras ist vom Alter der Teilnehmenden abhängig. Je älter die Jugendlichen sind, umso weniger wichtig scheint es, eine eigene Kamera für sich zu haben und über die Motive allein zu entscheiden bzw. zur Weiterverarbeitung nur eigene Motive zu verwenden. Die älteren Mädchen, die bereits über die Fähigkeit der Zusammenarbeit verfügten, entschieden sich für nur einen digitalen Fotoapparat und wechselten sich ab (tB_wi4you01, 35). Ein Mädchen nutzte zur Präsentation der Orte auf der Online-Landkarte auch Bilder, die sie selbst nicht aufgenommen hatte (tB_wi4you02, 13).

Abgesehen von Digitalkameras sind ausreichend Akkus zu laden und auch Ersatz-Akkus mitzubringen. Zwei Teilnehmerinnen baten bereits nach wenigen Aufnahmen um technische Unterstützung, ihr Fotoapparat funktionierte nicht (tB_wi4you01, 25). Nachdem die medienpädagogische Fachkraft die Akkus ausgetauscht hatte, konnten die Jugendlichen weiterfotografieren.



Abb. 16: ‚WI4YOU‘: Austausch von Akkus



Abb. 17: ‚WI4YOU‘: Musikauswahl mit Kopfhörern

Die sozialen Fachkräfte hatten die Bilder auf einem USB-Stick gesichert, ließen aber die jüngeren und im Umgang mit Bildern weniger vertrauten Jugendlichen die Aufnahmen von den SD-Speicherkarten selbst übertragen (tB_wi4you02, 5). Vorteilhaft sind in diesem Zusammenhang Notebooks, die bereits ein Karten-Lesegerät integriert haben. Zur Sicherheit, bspw. wenn ein Gerät defekt ist, sollte ein externes, über USB anzuschließendes Karten-Lesegeräte vorhanden sein oder der Wechsel an einen anderen Computer möglich sein (tB_wi4you02, 5). Um ein mehrmaliges Herunterladen zu vermeiden, wechselten die Mädchen die Plätze vor den Computern und sahen sich die Fotos an, die eine andere Teilnehmerin übertragen hatte (tB_wi4you02, 10). Die im Umgang mit Fotos erfahreneren Jugendlichen konnten sich die Bilder auf dem USB-Stick ansehen oder von diesem auf den Computer übertragen (tB_wi4you02, 8).

Zur technischen Ausstattung zählten darüber hinaus Kopfhörer. Als nur eine Jugendliche Musik für ihren Bilderclip auswählte, spielte sie die Lieder über die Notebook-Lautsprecher an (tB_wi4you02, 31). Durch das Abspielen über die Boxen gewannen die anderen Teilnehmerinnen einen ersten Eindruck von der in ‚Animoto‘ vorhandenen Musik und konnten eine Vorauswahl treffen (tB_wi4you02, 32). Nachdem mehrere Heranwachsende zu dem Arbeitsschritt der Musikauswahl kamen, verteilte die Fachkraft Kopfhörer, um ein konzentriertes Hören zu ermöglichen (tB_wi4you02, 32).

Vorgehen der Wissensvermittlung

Die Projekteinführung fand verbal und mithilfe der Online-Landkarte an einem Computer statt (tB_wi4you01, 4). Die Heranwachsenden sahen der

medienpädagogischen Mitarbeiterin beim Aufrufen und Vergrößern der Internetkarte zu und wurden auf diese Weise vertraut mit der ‚Google Maps‘-URL, mit dem Umgang einer Online-Karte und deren Möglichkeiten zur Eigenproduktion (tB_wi4you01, 4,5,8).

Das Aufrufen bereits vorhandener Aufenthaltsorte oder das Öffnen von ‚IrfanView‘ zeigte die Fachkraft mit dem Finger an und die Projektteilnehmerinnen führten die Schritte mit der Maus durch (tB_wi4you01, 8, tB_wi4you02, 8).

Neben individuellen Erklärungen (z.B. Setzen eines Pins, tB_wi4you02, 22) beschrieb die Medienpädagogin gleichzeitig allen Jugendlichen das Verkleinern von Bildern (tB_wi4you02, 16). Als sie bei einer Jugendlichen stand, nannte sie die Arbeitsschritte und wartete, bis alle Teilnehmerinnen die Menüpunkte in ‚IrfanView‘ angeklickt hatten. Nachdem zwei Heranwachsende die einzelnen Schritte einmal ausgeführt hatten, arbeiteten diese beiden, im Unterschied zu einem jüngeren und weniger mit Computer vertrauten Mädchen, ohne Unterstützung weiter. Für die Vermittlung einzelner Funktionen, z.B. eines Bildbearbeitungsprogramms, scheinen dieses pragmatische Vorgehen, das Nennen der Arbeitsschritte und das direkte Umsetzen durch die Heranwachsenden geeignete Lernmöglichkeiten zu sein.

Selbstständig Handeln und pädagogische Unterstützung

Wie schon mehrfach angedeutet haben sich die pädagogischen Mitarbeiterinnen in vielen Situationen zurückgenommen und Arrangements getroffen, die ein selbstständiges Handeln ermöglichten.

Nach der Anregung durch die Sozialpädagogin, die bereits genannten Orte zu sammeln und eine Laufstrecke zu entwickeln, notierte eine Jugendliche auf Zuruf die aufzusuchenden Plätze (tB_wi4you01, 14). Anschließend legte die Mädchengruppe die Wegstrecke selbst fest (tB_wi4you01, 19). Die Professionelle kommentierte lediglich einige Orte (z.B. Schule, tB_wi4you01, 17) oder erkundigte sich nach der Lage der Treffpunkte (tB_wi4you01, 19).

In diesem Prozess, in dem die Heranwachsenden selbstständig arbeiteten, kam den sozialen Fachkräften vor allem die Aufgabe zu, zusammenzufassen, Hinweise zu geben sowie die Gesamtübersicht zu behalten.

So empfahl die Mitarbeiterin aus der Einrichtung den Jugendlichen, ausreichend Plätze für einen 60-minütigen Ausdauerlauf zu sammeln (tB_wi4you01, 18). Bevor die Stadtteilbegehung im Rahmen eines Dauerlaufs startete, wies bspw. die Zentrumspädagogin auf das Mitnehmen von Jacken hin (tB_wi4you01, 22). Des Weiteren regten die sozialen Fachkräfte während des Laufens an, aus zeitlichen Gründen auf einen weniger bedeutsamen Aufenthaltsort zu verzichten (tB_wi4you01, 41).

Am zweiten Projekttag bestand die Aufgabe der Professionellen vor allem aus der technischen Unterstützung, die sich von der Erklärung des Bildbearbeitungsprogramms (tB_wi4you01, 12) über das Erläutern des Bilderclip-

Anbieters (tB_wi4you02, 28) bis hin zum Setzen eines Pins auf die projekteigenen Online-Landkarte erstreckte (tB_wi4you02, 27).

Zielgruppenorientiertes und niedrigschwelliges Medienprojekt

Für zielgruppenorientierte Medienprojekte sind bereits Handreichungen und Empfehlungen erarbeitet worden (u.a. Niesyto 2007a: 167f, Welling 2008: 290ff, Kap. 5.2: 134). Ergänzend ist im Kontext des Web 2.0 auf die schnellen und erschwinglichen technologischen Möglichkeiten hinzuweisen, die besonders für medienpädagogische Angebote in der ‚Offenen Jugendarbeit‘ geeignet sind. Ohne eine aufwendige und teure Technikausstattung haben die Projektteilnehmerinnen innerhalb eines Veranstaltungstages einen Bilderclip produziert (tB_wi4you 02, 33). Früher bedurften Produktionen dieser Art eines größeren Zeit- und Projektumfangs.

Einfluss

Um die verbal oft schwer zu erklärenden technologischen Möglichkeiten aufzuzeigen, sind Veranschaulichung bzw. Beispiele sinnvoll. Zu Bedenken ist, dass solche bereits vorhandenen Multimediaproduktionen einige Jugendliche beeinflussen können und sie Medienbeiträge erstellen, die den Beispielen ähneln. Im Stadtteilzentrum Klarenthal dagegen inspirierten die vorhandenen Pins, die mit teilweise verschiedenen Symbolen dargestellt waren, eine Jugendliche, nicht den Standard-Pin auszuwählen. Allerdings gestaltete sie keine eigene digitale Stecknadel, sondern nutzte einen von ‚Google Maps‘ vorgefertigten Pin (tB_wi4you02, 27).

Die vorgegebenen Gestaltungsmöglichkeiten der benutzten Programme nehmen auch Einfluss auf mediale Eigenproduktionen. Wie in dem Projekt ‚medien-street-art‘ (Kap. 7.1: 169ff) ist auch bei ‚WI4YOU‘ anzumerken, dass die Verwendung vorhandener Gestaltungselemente von der Medienerfahrung und dem medienpädagogischen Setting abhängig sind. Auch wenn die Gestalterin des ‚Spielplatz‘-Bilderclips vorhandene Gestaltungselemente des Web-2.0-Anbieters benutzt hat, konnte sie eine eigene Medienproduktion, einen Fotoclip mit ihrer Handschrift, erstellen – noch dazu in kürzester Zeit.

Im Rahmen von ‚WI4YOU‘ ist zudem auf den Einfluss der sozialen Fachkräfte auf die Projektteilnehmerinnen hinzuweisen. So schlug die Mitarbeiterin der Einrichtung das Sammeln der Treffpunkte vor (tB_wi4you01, 11). Diesen Vorschlag wie auch die Umgestaltung des Fußballangebotes zu einem Medienprojekt mit Konditionstraining nahmen die Heranwachsenden hin (tB_wi4you01, 1ff, 12).

Die Projektziele der Gesamtgruppe

Die bisher dargestellte Detailanalyse bezog sich auf das medienpädagogische Praxisforschungsprojekt. Da dieses Angebot Bestandteil eines Gemeinschaftsprojekts war, werden im Folgenden die im Konzept dargestellten und von der gesamten Projektgruppe entwickelten Ziele betrachtet (Kap 7.2.2: 207ff).

Zunächst ist festzuhalten, dass die Zielsetzungen sehr komplex und ambitioniert waren, weshalb möglicherweise nicht alle Intentionen erreicht wurden. Die Reduzierung und Formulierung realistischer Ziele scheinen daher für zukünftige gemeinsame Medienveranstaltungen sinnvoll.

Die beiden Ziele, das Aufzeigen aktiver Möglichkeiten des Web 2.0 (Kap 7.2.2: 209) und die Durchführung von computer- oder internetbasierten Sozialraumanalysen mit Jugendlichen konnten zumindest in Ansätzen in fünf von sieben Jugendzentren umgesetzt werden (Kap 7.2.2: 207f). Auf der gemeinsamen Online-Landkarte wurden jedoch nur positiv besetzte und nicht zu meidende Orte – wie es etwa mit dem Ziel ‚virtuelle und reale Sozialraumanalyse‘ angestrebt war – festgehalten (ebd.). Die unter der gleichen Zielsetzung vereinbarte Beteiligungsmöglichkeit, die ich zumindest unter einer virtuellen und realen Sozialraumanalyse verstand, wurde auch vertan und das mediengestützte Partizipationsverfahren blieb wie oft bei partizipativ angelegten Projekten wirkungslos. So wurden die ProjektteilnehmerInnen von den Fachkräften z.B. nicht informiert, dass es sich bei diesem Angebot um ein Mitgestaltungsprojekt handelte. Während der Projekteinführung wurde der Schwerpunkt auf die Aufenthaltsorte der Jugendlichen oder sehenswerte Plätze gelegt, Plätze hingegen, die einen Missstand aufwiesen, wurden nur am Rande als Beispiel erwähnt. Auch die Präsentation der Projektergebnisse vor Entscheidungsträgern, in denen Jugendliche ihre medialen Eigenproduktionen hätten zeigen können, entfiel. Eine anwaltschaftliche Vertretung durch die pädagogischen MitarbeiterInnen (Kap. 4.3.2.: 96), in denen die Erkenntnisse und Schlussfolgerungen aus dem Projekt hätten weitergeleitet werden können, fand ebenfalls nicht statt. Offenbar waren für die sozialen Fachkräfte andere Inhalte, z.B. die TeilnehmerInnenakquise und die Gestaltung der Online-Landkarte, relevanter als für mich als Forscherin. Zu bedenken ist außerdem, dass ich im Gegensatz zu den pädagogischen MitarbeiterInnen bereits über Erfahrungen mit der computer- und internetgestützten Sozialraumanalyse verfügte. Ebenso können die unterschiedlichen Auffassungen des Ziels ‚virtuelle und reale Sozialraumanalyse‘ auf die unpräzise Zielformulierung zurückgeführt werden.

Mit der aktiveren Nutzung des Jugendportals ‚club7‘ (Kap 7.2.2: 210) wurde eine Bewerbung angestrebt. Doch abgesehen von der Nutzung und Bekanntmachung des Portals unter den ProjektteilnehmerInnen fand keine weitere Verbreitung statt. Auch die unter diesem Ziel gefasste Möglichkeit des Kommentierens und Bewertens der eingestellten Aufenthaltsorte durch nicht am Projekt teilnehmende Heranwachsende konnte nicht in der Praxis erprobt werden.

7.2.6 Zusammenfassung

Auch das Praxisforschungsprojekt ‚WI4YOU‘ zeigte Ansatzpunkte für die Entwicklung medienpädagogischer Angebote mit dem Web 2.0 auf. Neben den technisch-instrumentellen und gestalterischen Möglichkeiten des Internets haben sich

die Projektteilnehmerinnen handlungsorientiert mit dem Fotografieren von Personen und deren Rechten befasst. Die rudimentären Erklärungen wurden an den Projekttagen von den Mädchen aufgegriffen und angewendet (Kap. 7.2.5.1: 217f).

Zu diesen medientechnischen, gestalterischen und reflektiert-kritischen Aspekten kommt die Auseinandersetzung mit dem Sozialraum hinzu. Die Jugendlichen nannten Orte, an denen sie sich aufhielten. Auf diese Weise lernten die Fachkräfte und anderen Teilnehmerinnen neue Plätze im Stadtteil kennen, die z.B. für die Konzeptionierung weiterer pädagogischer Angebote aufschlussreich sind (mag_wi4you: 11). Jugendliche, die neu in einen Stadtteil ziehen, können sich mit der Online-Landkarte über Treffpunkte im Stadtteil informieren. Die Veröffentlichung im Internet birgt den Nachteil, dass jeder Zugriff auf die Aufenthaltsorte Heranwachsender hat. Daher ist es im Rahmen von Projekten dieser Art entscheidend, auf die Risiken einer Veröffentlichung im Internet hinzuweisen, z.B. durch den Impuls von öffentlichen, halb öffentlichen und privaten Orten (Kap. 7.2.5.1: 222).

Abgesehen von der Hängematte und dem Gummiplatz präsentierten die Teilnehmerinnen nur öffentliche und positiv besetzte Orte (mag_wi4you: 6), obwohl die Mitarbeiterin des Jugendzentrums zu Projektbeginn auch erwähnte, Orte anzuführen, die von den Mädchen gemieden werden oder mit Angst besetzt sind. Möglicherweise hätte eine zweite Stadtteilbegehung zu einer Thematisierung und intensiveren Auseinandersetzung geführt. So wurde die Chance vertan – insbesondere aus geschlechtsspezifischer Perspektive bzw. für eine genderreflektierende Praxis – Öffentlichkeit für bestimmte Plätze und Mängel im Stadtteil herzustellen. Zugleich ergeben sich aus diesen Erfahrungen Hinweise für zukünftige, internetgestützte Projekte, z.B. gezielt nach „Angstorten“ zu fragen, Aufenthaltsorte unterschiedlicher AdressatInnen zu sammeln sowie Veränderungsvorschläge zu erarbeiten.

Das Anknüpfen an eine vorhandene computergestützte Sozialraumanalyse mit Jugendlichen (Ketter/Piatkowski 2001a: 33f, Godulla/Scherer 2009: 281ff, Röll 2009: 269ff, Kap. 5.2: 132f) sowie deren Aktualisierung angesichts des Web 2.0 stellten jedoch die wesentlichen Forschungsergebnisse von ‚WI4YOU‘ dar. So konnten das in ‚medien-street-art‘ entwickelte mediendidaktische Konzept (mediengestützte Auseinandersetzung mit der eigenen Lebenswelt und der sozialen Umwelt) und die Softwarenutzung überprüft werden (‚IrfanView‘, ‚Audacity‘, ‚Animoto‘, ‚Youtube‘, ‚Webpace‘ und ‚Google Maps‘). Es zeigte sich, dass nach einer Einführung Jugendliche selbstständig eine Online-Landkarte mit ihren Aufenthaltsorten produzieren können (Kap. 7.2.5.1: 119). Für die medienpädagogische Praxis wurden die zu leistenden Vorbereitungen wie z.B. das Einrichten von Gruppenaccounts in ‚Animoto‘ zum Arbeiten „im Schutz der Institution“ deutlich (Kap. 7.2.5.6: 230).

Darüber hinaus wurden mit dem Erstellen der ‚WI4YOU-Karte‘ die ‚Nadelmethode‘ (Deinet 2009b: 72f, Krisch 2009: 78ff), der digitale Kinderstadtplan auf CD-ROM (Ketter/Piatkowski 2001: 33f), die digitale Sozialraumanalyse auf CD-ROM (Röll 2009: 271ff) und der Online-Stadtplan (Godulla/Scherer 2009: 281ff) modifiziert. Für die Sozialraumanalyse mit ‚Google Maps‘ ist keine käuflich zu erwerbende oder speziell für die Nutzung Jugendlicher programmierte Software erforderlich. Die Projektteilnehmerinnen haben mit dem Mediensystem ‚Google‘ gearbeitet, das sie aus ihrem alltäglichen Medienhandeln kennen. Auf diese Weise konnten abgesehen von gestalterischen auch problematische Aspekte diskutiert werden. Ein weiterer Vorzug der Online-Landkarten besteht darin, dass die Ergebnisse der Sozialraumanalyse nicht der Öffentlichkeit nur eingeschränkt zugänglich und dem Datenverfall ausgesetzten CD-ROM abgespeichert und damit einer zeitlichen Begrenzung ausgesetzt sind. Im Unterschied zu ‚medien-street-art‘ handelte es sich bei ‚WI4YOU‘ um ein institutionsgebundenes Medienprojekt. Die Teilnehmerinnen dachten in der Jugendeinrichtung über für sie bedeutsame Orte nach und suchten diese ausgestattet mit digitalen Fotokameras auf. Nach dem Sammeln audiovisueller Aufnahmen kehrten sie in das Jugendzentrum zurück, bereiteten ihre gesammelten Daten auf und stellten die für sie bedeutsamen Orte, Erfahrungen sowie Erlebnisse als mediale Eigenproduktionen auf die Online-Landkarte. Die Vorteile des institutionsgebundenen gegenüber dem aufsuchenden Ansatz liegen in der Unabhängigkeit vom Wetter, einem dauerhaften und qualitativ guten Internetzugang, einer – da die Veranstaltung nicht im öffentlichen Raum stattfindet – ungestörten und vertrauten Atmosphäre, die auch Raum zum konzentrieren Arbeiten lässt. Zugleich stellt die Arbeit mit Fotokamera, Computer und Internet in der Institution sowie das Aufsuchen der Treffpunkte eine Kombination aus Medienpädagogik und Bewegung dar.

7.3 ‚Das Event‘

Bei dem medienpädagogischen Projekt organisierten Mädchen aus fünf Jugendeinrichtungen eine Veranstaltung über das Internet. An den Praxisforschungsworkshops nahmen weibliche Jugendliche aus dem Stadtteilzentrum Gräselberg und dem Gemeinschaftszentrum Schelmengraben teil. Begleitet wurde das Medienangebot, das einen Zeitraum von fünf Wochen im November und Dezember 2008 umfasste, von ausschließlich weiblichen Fachkräften.

7.3.1 Entstehungskontext

In der Jugendarbeit in Wiesbaden werden über gemeinsame Kochaktionen vielfältige Themen wie das Kennenlernen verschiedener Kulturen und Lebensweisen oder gesunde Ernährung bearbeitet. Die bekannteste Veranstaltungsreihe ‚Wiesbaden kocht‘ wurde von der Leiterin des Kinder- und Jugendzentrums Biebrich initiiert und als Kochbuch veröffentlicht. Mit diesem Hintergrundwissen wendete ich mich an die Initiatorin. In einem Gespräch stellte ich das Vorhaben dar, ein pädagogisches Kochangebot zur kulturellen Begegnung und Kommunikation mit dem Web 2.0 zu verknüpfen. Die Projektidee basierte auf dem ‚Interaktiven Online-Dinner‘, das im Rahmen der explorativen Vorstudie im Main-Taunus-Kreis stattgefunden hatte (Kap. 2.3: 16ff). Geplant war, dass sich in mehreren Jugendzentren Heranwachsende aus unterschiedlichen kulturellen Kontexten über Kochrezepte austauschen, Gerichte kochen und die Zubereitung als audiovisuelles Kochbuch online festhalten würden.

Um Kooperationspartner zu finden, wurde vereinbart, das medienpädagogische Angebot im nächsten Mädchen-Arbeitskreis (MAK) zu bewerben. In diesem Arbeitskreis bekundeten fünf pädagogische Mitarbeiterinnen ihr Interesse an dem Projekt und ein erstes Vorbereitungstreffen wurde festgelegt. Für die sozialen Fachkräfte waren vor allem zwei Gründe entscheidend, um an dem medienpädagogischen Projekt teilzunehmen.⁸² Zum einen sah die Konzeption der Mädchenarbeit in Wiesbaden die Durchführung von einem geschlechtsspezifischen Medienprojekt pro Jahr vor. Diese konzeptionelle Verankerung basiert auf der Annahme, dass in gemischtgeschlechtlichen Gruppen vor allem männliche Heranwachsende die Arbeit am Computer übernehmen. Infolgedessen sind geschlechtsspezifische Angebote zur Förderung von Medienkompetenz notwendig. Zum anderen zielte das Projekt auf die Förderung von Medienkompetenz im Kontext des Web 2.0 sowohl bei den pädagogischen Mitarbeiterinnen als auch bei den Jugendlichen.

⁸² Diese Begründungen stammen von den sozialen Fachkräften, die sie mir während der Vorbereitungstreffen, in Zwischengesprächen in anderen Kooperationskontexten oder in Telefonaten mitteilten.

Beim ersten Projekttreffen führte die medienpädagogische Praxisforscherin in das Thema ‚Web 2.0‘ ein und stellte dessen Dienste und Möglichkeiten vor. Anschließend präsentierte sie das mit dem Dieter Baacke Preis 2007 ausgezeichnete Medienprojekt ‚girls_log‘ (Ketter 2009) und das Folgeangebot ‚Das Interaktive Online-Dinner‘. Den Austausch der Mädchengruppen und die Auseinandersetzung mit der eigenen Lebenswelt bewerteten alle sozialen Fachkräfte positiv. Bedenken hatten dagegen zwei Sozialpädagoginnen in Bezug auf ihre Medienkompetenz und eine pädagogische Mitarbeiterin hinsichtlich des stereotypen Themas ‚Kochen‘. Den Vorbehalten mangelnder Medienkompetenz, vor allem bezogen auf das Web 2.0, konnte mit Schulungen und der Anwesenheit einer medienpädagogischen Fachkraft während des Medienprojektes noch beim ersten Treffen begegnet werden. Der Einwand gegenüber dem mit Vorurteilen behafteten Thema verlangte weitere und intensivere Diskurse über Ansätze der pädagogischen Arbeit mit Mädchen. Als schwierig stellte sich dabei die oft wechselnde Zusammensetzung und Anwesenheit der pädagogischen Mitarbeiterinnen dar, sodass ich die Diskussionen und deren Ergebnisse kommunizieren musste. Erst nachdem eine andere Sozialpädagogin anstelle der Bedenkenträgerin an dem Kooperationsprojekt teilnahm und der inhaltliche Schwerpunkt verändert wurde, entwarf die Projektgruppe ein Kurzkonzept (Kap. 7.3.3: 243).

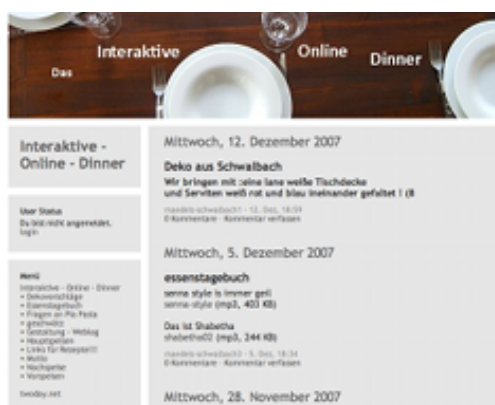


Abb. 18: ‚Das Event‘: Beispiel für ein Medienprojekt für Mädchen: ‚Das Interaktive Online -Dinner‘⁸⁴



Abb. 19: ‚Das Event‘: Beispiel für ein Medienprojekt für Mädchen: ‚girls_log‘⁸³

⁸³ <http://girlslog.twoday.net> [19.04.2014]

⁸⁴ <http://iod.twoday.net> [19.04.2014]

7.3.2 Beteiligte Akteure⁸⁵

Die Jugendeinrichtungen und das medienpädagogische Praxisprojekt

An dem medienpädagogischen Kooperationsprojekt waren soziale Fachkräfte aus fünf Jugendeinrichtungen und deren Zentrumsbesucherinnen beteiligt (Jugendzentrum Biebrich, Kinder- und Jugendzentrum Georg-Buch-Haus, Stadtteilzentrum Gräselberg, Gemeinschaftszentrum Klarenthal, Gemeinschaftszentrum Schelmengraben). Auch wenn die pädagogischen Mitarbeiterinnen über unterschiedliche medienpädagogische Vorkenntnisse sowie Medienkompetenzen verfügten, entwickelten sie zusammen die Konzeption für das medienpädagogische Projekt. Dabei wurden sie von mir unterstützt.

Die Jugendeinrichtungen und das Praxisforschungsprojekt

Im Gegensatz zu dem Praxisprojekt nahmen an der medienpädagogischen Praxisforschung die beiden sozialen Fachkräfte aus dem Stadtteilzentrum Gräselberg und dem Gemeinschaftszentrum Schelmengraben teil. Die im Stadtteilzentrum Gräselberg für die Mädchenarbeit verantwortliche Fachkraft war Medien gegenüber kritisch eingestellt und hatte nur geringe Computerkenntnisse.⁸⁶ Sie wurde von der medienpädagogischen Fachkraft unterstützt.

Da die Sozialpädagogin im Gemeinschaftszentrum Schelmengraben bereits Medienprojekte durchgeführt hatte und auch Medienkompetenz aufwies, führte sie ohne Unterstützung der medienpädagogischen Fachkraft das Angebot durch. Zudem war sie offen für Medienentwicklungen, versuchte das Medienhandeln Jugendlicher nachzuvollziehen und griff bei Informationsbedarf oder Problemen, insbesondere in medientechnologischen Angelegenheiten, auf das Wissen sowie die Kompetenzen Jugendlicher zurück.

Die medienpädagogische Fachkraft

Die medienpädagogische Fachkraft hatte ich im Rahmen meiner Lehrtätigkeit an der Fachhochschule Wiesbaden kennengelernt. Nach einem zweisemestrigen Projektstudium absolvierte sie ihr sozialadministratives Praktikum bei mir im Amt für Soziale Arbeit Wiesbaden. Sie war auch in dem medienpädagogischen Praxisforschungsprojekt ‚medien-street-art‘ (Kap 7.1: 173) und ‚Web 2.0 Guides‘ (Kap 7.5.3: 302) tätig. In dem Praxisforschungsworkshop ‚Das Event‘ übernahm sie

⁸⁵ Um die Konzeptentwicklung besser nachvollziehen zu können, wird bei diesem Praxisforschungsprojekt das Kapitel 7.3.2 ‚Beteiligte Akteure‘ vorgezogen und anschließend folgt das Kapitel 7.3.3 ‚Konzept‘.

⁸⁶ Im Rahmen des Medienprojektes hatte ich die Gelegenheit, die soziale Fachkraft sowie deren Umgang mit Computer und Technik im Allgemeinen kennenzulernen. Die Mitarbeiterin nutzte selten den Computer und delegierte alles Technische, z.B. den Aufbau einer Konsole, an den Medienpädagogen. Ihre Aussagen im Mitarbeiterinnengespräch können bestätigt werden: Befragte 1: „... hatte aber ziemlich Angst, weil ich diese ganze Technik überhaupt nicht bedienen kann [...], das ist nicht meins, ich hab nicht genug [...] Leidenschaft, Interesse für dieses Medium. [...] das passt überhaupt gar nicht zu mir.“ (mag_event_ich: 5)

u.a. die Einführung in das Bildbearbeitungsprogramm ‚IrfanView‘, die Audiosoftware ‚Audacity‘, das städtische Content-Management-System, das Abstimmungsverfahren und die pädagogischen Interaktionsprozesse (Weiteres: Kap. 7.3.5.1: 252ff).

Die Rolle der Praxisforscherin

In diesem Projekt nahm ich meine Rolle als Praxisforscherin wie beschrieben wahr (Kap 6.2.6: 166f). Da ich als Medienpädagogin in Wiesbaden erst seit vier Monaten tätig war, lernte ich während des Praxisforschungsprojektes sowohl die Jugendeinrichtungen und deren Konzepte als auch die pädagogischen Mitarbeiterinnen und deren Arbeitsweise näher kennen. Das Arbeiten in unvertrauter Umgebung und mit neuen KollegInnen birgt Vor- und Nachteile. Als Vorteil kann die Unbefangenheit der sozialen Fachkräfte angesehen werden. Auf diese Weise konnte eine in Forschungskontexten notwendige, relative Objektivität gewährleistet werden. Zugleich wirkte sich der Neuanfang z.B. bei der gemeinsamen Entwicklung der Kurzkonzeption und im Forschungsprozess als hemmend aus. So nahmen zunächst vier Einrichtungen und deren pädagogische Mitarbeiterinnen an der Praxisforschung teil. Aufgrund von unregelmäßig stattfindenden Projekttagen wurden nur noch die Projekte in den beiden erwähnten Jugendeinrichtungen mithilfe von teilnehmender Beobachtung begleitet.

Meine Aktivität reduzierte sich auf das Initiieren der Projektgruppe und der Themeneinführung sowie der Vorstellung der Medienprojekte aus dem Main-Taunus-Kreis. Während der Projektvorbereitungstreffen kam mir die Rolle der Moderatorin und Koordinatorin zu. Mit Ausnahme der beschriebenen Hinweise (Kap. 7.3.3: 245) entwickelten die pädagogischen Mitarbeiterinnen das Konzept nahezu selbstständig. Darüber hinaus war ich für die Weiter- und Übergabe der Technik wie Notebooks und Digitalkameras zuständig.

Im Rahmen der teilnehmenden Beobachtung griff ich in den Projektverlauf nur ein, wenn ich von den Mädchen angesprochen, um Hilfe gebeten oder nach meiner Meinung gefragt wurde. Die sozialen Fachkräfte unterstützte ich ausschließlich, wenn mehrere Mädchen gleichzeitig um Hilfe baten, um an bereits vermittelte Inhalte zu erinnern. oder die Datenerhebung gesättigt war (z.B. wenn keine neue Beobachtung, sondern sich stets wiederholende Aktivitäten erfolgten). In diesem Projekt kannte ich nur eine Teilnehmerin, Selina aus dem Stadtteilzentrum Gräselberg (Kap. 7.3.2: 241).

Die Projektteilnehmerinnen

Im Stadtteilzentrum Gräselberg fand das Medienprojekt zweimal statt, da an einem Projekttag der Internetzugang ausgefallen war und nur begrenzt medienpädagogisch gearbeitet werden konnte und an einem weiteren Projekttag eine Klassenfahrt stattfand. Vier Mädchen zählten zu den Teilnehmerinnen, die kontinuierlich anwesend waren.

Abb. 20: ‚Das Event‘: Projektteilnehmerinnen aus dem Stadtteilzentrum Gräselberg⁸⁷

Abb. 21: ‚Das Event‘: Projektteilnehmerinnen bei der Abstimmung

Namen (geändert)	Alter	Migrations- hintergrund/ Herkunft	Schulart	Weitere Kontextinformationen
Ayse	12	Türkisch	Haupt- und Realschule	Freundin von Mehtap, Christine; wurde in der Projektlaufzeit 12 (Zielgruppe Untersuchungsdesign: ab 12 Jahren); Mutter übte während des Projektes keinen Beruf aus, Vater arbeitete am Flughafen; Geschwister: 1.
Mehtap	12	Türkisch	Realschule	Freundin von Ayse, Christine; Konfession: Aleviten (war ihr wichtig, erwähnte sie oft); Mutter war Kassiererin, Vater arbeitete am Flughafen; Geschwister: 1.
Christine	12	Deutsch	Integrierte Gesamtschule	Freundin von Ayse, Mehtap; Vater war Amerikaner; beide Eltern waren während des Projektes arbeitslos; Geschwister: 2.
Selina	10	Deutsch	Integrierte Gesamtschule	Besuchte regelmäßig das Zentrum und hatte Ayse, Mehtap und Christine dort kennengelernt; hatte bereits bei mehreren Medienprojekten teilgenommen; ihr Entwicklungsstand entsprach dem der anderen (älteren) Projektteilnehmerinnen ⁸⁸ ; Mutter ging putzen, über den Vater sprach sie nicht; Geschwister: 2.

Tabelle 03: ‚Das Event‘: Projektteilnehmerinnen aus dem Stadtteilzentrum Gräselberg

⁸⁷ Wie bereits in Kap 6.2.2: 158 beschrieben, werden im Rahmen dieser Studie nur Fotos von Teilnehmerinnen veröffentlicht, die selbst damit einverstanden waren und deren Eltern eine Einverständniserklärung unterschrieben hatten.

⁸⁸ Diese Beschreibung der pädagogischen Mitarbeiterinnen des Stadtteilzentrums stimmt mit meinen Beobachtungen überein. Selina ist – laut der für die pädagogische Arbeit mit Mädchen verantwortlichen Fachkraft – in der Jugendeinrichtung oft mit älteren Jugendlichen zusammen.

Im Gemeinschaftszentrum Schelmengraben stellte das Medienprojekt ein Angebot des Offenen Bereiches dar und fand viermal statt. Mehr als 12 Mädchen nahmen an einzelnen Projekttagen bzw. Aktionen teil, aber nur vier Jugendliche waren an mehreren medienpädagogischen Projekttagen anwesend.

Name (geändert)	Alter	Migrations- hintergrund/ Herkunft	Schulart	Weitere Kontextinformationen
Dilara	14	Türkisch	Haupt- und Realschule	
Ilka	13	Deutsch	Gymnasium	
Corina	12	Deutsch	Haupt- und Realschule	
Marijona	14	Albanisch	Haupt- und Realschule	Ist mit ihrer Familie, als sie 4 Jahre alt war, nach Deutschland gekommen; ihre 2 Jahre jüngere Schwester hat bei den Abstimmungen auch teilgenommen, aber keine medialen Eigenproduktionen erstellt.

Tabelle 04: „Das Event“: Projektteilnehmerinnen aus dem Gemeinschaftszentrum Schelmengraben



Abb. 22: „Das Event“: Projektteilnehmerinnen aus dem Gemeinschaftszentrum Schelmengraben



Abb. 23: „Das Event“: Projektteilnehmerinnen bei der Online-Mottowahl

An dem medienpädagogischen Praxisforschungsprojekt nahmen in beiden Einrichtungen mehr als die genannten Teilnehmerinnen teil. Während der teilnehmenden Beobachtung wurden alle weiblichen Heranwachsenden beobachtet, auf die genannten Mädchen wurde jedoch genauer geachtet. Demzufolge finden sich in der Detailanalyse sowohl Beobachtungen aller Projektteilnehmerinnen wie auch der acht näher beschriebenen Jugendlichen.⁸⁹

⁸⁹ Für eine ausführlichere Begründung des Forschungsvorgehens siehe Kap 6.2.2: 153ff.

7.3.3 Konzept⁹⁰

Die Konzeptentwicklung für das erste Mädchen-Medienprojekt in Wiesbaden fand im Rahmen eines Kooperationsprojektes zwischen fünf Jugendzentren und der Abteilung ‚Bilden, Beteiligen, Kinder- und Jugendkultur‘ statt. Ich übernahm die Moderation der Konzeptentwicklung.

Zeitraum und Integration in das alltägliche Jugendzentrumsangebot

Das Koordinieren des Projektzeitraums stellte sich aufgrund des Umfangs von fünf Wochen und zahlreicher schon vereinbarter Termine von sechs sozialen Fachkräften als komplex dar. Geeignet zumindest bei drei Kooperationspartnerinnen erschien der Monat November mit der Abschlussveranstaltung am ersten Dezemberwochenende. Zwei soziale Fachkräfte erklärten, dass zu diesem Zeitpunkt das medienpädagogische Projekt neben weiteren Aktivitäten stattfinden müsse. Die Sozialpädagogin aus dem Gemeinschaftszentrum Klarenthal begründete die parallele Durchführung mit dem institutionseigenen Ansatz. In dieses Zentrum kommen die Jugendlichen in den Offenen Bereich und können aus verschiedenen Angeboten auswählen, ohne sich im Vorfeld anzumelden. Die pädagogische Mitarbeiterin informierte darüber, dass sie das gendersensible Medienprojekt bewerben und auch Arbeitszeit einplanen würde, letztendlich aber die Mädchen erst am Projekttag selbst über eine Teilnahme entscheiden sollten. Die soziale Fachkraft aus dem Georg-Buch-Haus führte vage Gründe an. In ihrer Einrichtung würde es am Mädchentag Angebote für zwei Altersgruppen geben und sie würde derzeit beide durchführen. Außerdem erwähnte sie, dass keine älteren Mädchen in die Einrichtungen kommen würden und sie die Zielgruppe für das Medienprojekt erst suchen müsse.

Die pädagogischen Mitarbeiterinnen aus den drei anderen Zentren teilten ihr mit, dass auch sie noch keine Teilnehmerinnen hätten, sich aber die Teilnahme von einzelnen Mädchen vorstellen könnten. Weiter führten sie als Argument an, dass das Medienprojekt, wie die Kooperationspartnerin aus Klarenthal erwähnt hätte, auf den Offenen Bereich ausgerichtet sei und da sei eine verbindliche Teilnahme immer schwierig. Die Kooperationspartnerin aus dem Stadtteilzentrum Gräselberg kündigte an, dass sie das Projekt bewerben und eine verbindliche Teilnahme anstreben würde. Daher wurde die Gestaltung eines gemeinsamen Flyers vorgeschlagen, den die medienpädagogische Fachkraft übernahm.

⁹⁰ Im Anhang 08 befindet sich das Original-Kurzkonzept.



Abb. 24: ‚Das Event‘: Projektflyer

Die einzelnen Projektstage in den Jugendeinrichtungen wurden auf die Zeitressource der medienpädagogischen Fachkraft und mich abgestimmt. Da nicht alle sozialen Fachkräfte eine medienpädagogische Unterstützung benötigten, legte die Projektgruppe zunächst die Projektstage der beiden Gemeinschaftszentren Schelmengraben und Klarenthal auf Mittwoch und Donnerstag fest. In den Jugendzentren Georg-Buch-Haus und Biebrich fand das Medienprojekt im Rahmen des Mädchentages am Montag und am Dienstag mithilfe der medienpädagogischen Mitarbeiterin statt. Infolgedessen blieb Freitag dem Stadtteilzentrum Gräselberg vorbehalten. Für die medienpädagogische Praxisforschung wurden die Veranstaltungstage im Gemeinschaftszentrum Schelmengraben und im Stadtteilzentrum Gräselberg wissenschaftlich begleitet.

Zielgruppe und Projektziele

Die Projektgruppe entschied sich für 11 Jahre als untere Altersgrenze, da diese Altersgruppe die pädagogischen Angebote in den Zentren wahrnahm. Außerdem sollte vermieden werden, dass durch eine Teilnahme von bspw. 15-Jährigen eine zu große Altersspanne entstand.

Als ein Projektziel wurde die ‚Vernetzung und Interaktion zwischen den Mädchen aus den verschiedenen Jugendzentren‘ vereinbart. Vertraut waren die Kooperationspartnerinnen mit Projekten, die an einem Tag und an einem Ort

stattfinden – die sozialen Fachkräfte koordinieren zusammen die Gesamtveranstaltung, sind für einzelne Angebote an diesem Aktionstag verantwortlich und kommen am Veranstaltungstag mit ihren Mädchengruppen zu dem Angebotsort. Ebenfalls bekannt waren Projekte, die ein gemeinsam entwickeltes Thema haben, aber in den einzelnen Einrichtungen mit der jeweiligen Mädchengruppe vor Ort durchgeführt werden. Das medienpädagogische Projekt dagegen sah die Entwicklung einer gemeinsamen Konzeption und Thematik, die vernetzte Durchführung in den einzelnen Einrichtungen sowie ein Treffen aller Teilnehmerinnen in einem Jugendzentrum vor. Die Kollaboration im Internet, das Erarbeiten eines Themas über das Internet stellte eine neue Form der Vernetzung und Interaktion für die pädagogischen Mitarbeiterinnen wie auch für die Teilnehmerinnen dar. Als unkonventionell erwies sich zudem die Organisation einer Veranstaltung durch die Mädchen selbst. In der Regel werden die Angebote von den sozialen Fachkräften für die Mädchen geplant und durchgeführt, selten bereiten Jugendliche Veranstaltungen vor.

Das Ziel ‚Förderung von Medienkompetenz‘ wurde zunächst unter dem Aspekt des bewahrpädagogischen Jugendschutzes diskutiert. Die pädagogischen Mitarbeiterinnen tauschten sich über die Gefahren in Chaträumen insbesondere für Mädchen aus. Auf meinen Hinweis, dass die Diskussion bewahrpädagogisch und defizitorientiert wirke, brachten zwei Pädagoginnen die Chancen des Internets für Mädchen ein. Sie veranschaulichten die speziell für Mädchen interessante Möglichkeit, mithilfe des Internets von einem sicheren Ort wie der eigenen Wohnung aus andere Jugendliche und vor allem männliche Heranwachsende kennenzulernen. Sie berichteten aus ihrer Praxis, dass Eltern, vor allem mit Migrationshintergrund, ihren Töchtern untersagten, bei Dunkelheit das Jugendzentrum zu besuchen oder die Wohnung zu verlassen. Mithilfe des Instant Messenger könnten viele Mädchen am Geschehen im Jugendzentrum teilnehmen und auch mit Freundinnen und Freunden außerhalb der Jugendeinrichtung kommunizieren.

Beruhend auf diesem Erfahrungsaustausch wurde beschlossen, dass im Rahmen des Projektes die Förderung einer handlungsorientierten Medienkompetenz angestrebt wird. Das Web 2.0 sollte aufgrund von Risiken nicht verboten, sondern Mädchen sollten über die Gefahren informiert werden. Diese Informationen würden die Teilnehmerinnen im Rahmen des Projekts selbst erarbeiten, indem sie sich z.B. als ‚Eventmanagerin‘ darstellen würden. Auf diese Weise würden die Jugendlichen darüber hinaus keine verbale Belehrung im Sinne eines „pädagogischen Zeigefingers“ erfahren.

Ausgehend von dem Diskurs über die Medienkompetenzförderung wurden zwei weitere Zielsetzungen verfasst. Der ‚pädagogisch-aktive Jugendmedienschutz‘ wurde gesondert als Ziel herausgearbeitet, um Verboten des Web 2.0 und den bisher bekannten Risiken wie Belästigungen oder Cybermobbing zu begegnen, Chancen des

Internets zu nutzen und Möglichkeiten insbesondere für die Jugendarbeit zu entdecken. Das „Arbeiten mit neuen Medien/Web 2.0“ wurde mit der Unbekanntheit des Web 2.0 begründet. Die Kooperationspartnerinnen erklärten, dass sie selbst wie auch die Zentrumsbesucherinnen zu wenig über das Web 2.0 und dessen Technik wüssten. Ungeachtet meiner Hinweise auf einen weiter gefassten Medienkompetenzbegriff, der neben Jugendschutz und Technik bspw. auch Identitätsbildung einschließt, und der konkreten Beispiele, die ich diesbezüglich anführte, verstanden die pädagogischen Mitarbeiterinnen Medienkompetenz dennoch als Vermittlung technisch-instrumenteller Kompetenz.

Das Ziel „Impulse für ein anregungsreiches Lebensumfeld zu geben, um ein erfahrungsarmes Lebensumfeld zu kompensieren“ resultierte aus der Diskussion über begrenzte und verregelte Lebensräume Jugendlicher sowie die daraus folgende konsumorientierte Mediennutzung. Die sozialen Fachkräfte betrachteten die Lebenswelt Jugendlicher aufgrund gesellschaftlicher Veränderungen als weniger anregungsreich. So spielen bspw. Jugendliche heute mit dem Computer, anstatt draußen in der Natur Erfahrungen zu sammeln. Infolgedessen intendierten die pädagogischen Mitarbeiterinnen, mit dem medienpädagogischen Projekt zum einen andere Stadtteile vorzustellen und zum anderen weitere Nutzungsmöglichkeiten des Internets und einen aktiven Umgang mit dem Web aufzuzeigen.

Projekttitle und Medienaktionen in den Einrichtungen

Um stereotypen Assoziationen entgegenzuwirken, wurde der Vorschlag der sozialen Fachkraft aus dem Georg-Buch-Haus aufgegriffen. Sie hatte angeregt, das Thema „Kochen“ als ein Bestandteil von vielen in eine Veranstaltungsorganisation zu integrieren und sich eher auf das Berufsbild einer Veranstaltungsmanagerin zu konzentrieren. Die Veränderung des inhaltlichen Schwerpunktes veranlasste die pädagogischen Mitarbeiter, aus zahlreichen Titeln wie „Als Team zum Event“, „Sechs Wochen bis zur Eventmanagerin“ oder „das eManagerinnen-Team“ den Projektnamen „Das Event“ auszuwählen.

Die Projektdauer von fünf Wochen basierte auf der inhaltlichen Ausgestaltung der einzelnen medienpädagogischen Aktionen. Inhalt der ersten Projektwoche war es, ein Motto zu entwickeln und mithilfe des städtischen Content-Management-Systems diesen Vorschlag in Textform online zu stellen. Jede Mädchengruppe sollte in der zweiten Veranstaltungswoche eine Stimme für das Motto über die Kommentarfunktion abgeben, sodass in der dritten Angebotswoche anhand des gewählten Mottos jeweils zwei Programm-, Essens- und Getränkevorschlüge in textlicher und audiovisueller Ausdrucksform zur Wahl stehen würden. In der vierten Projektwoche würden sich die Mädchen aus jedem Jugendzentrum für einen Programmpunkt, ein Gericht und ein Getränk entscheiden. Von diesen Entscheidungen ausgehend würde in der letzten Woche die Abschlussveranstaltung

vorbereitet werden (z.B. Einkauf, Dekoration, Programmpunkte) und keine medienpädagogische Aktion mehr stattfinden.

Im Rahmen der Meinungsbildungs- und Entscheidungsfindungsprozesse über Motto, Programm, Gerichte und Getränke war geplant, die Mädchen für den Umgang mit persönlichen Daten und Urheberrechten zu sensibilisieren. Die Stimmabgabe erfolgte z.B. über einen Gruppenaccount, sodass die Verwendung von Pseudonymen thematisiert werden konnte – auch mit Blick auf die Folgen doppeldeutig klingender Pseudonyme.

Anhand des Einstellens von Fotos der Speisen und Getränke sowie von Programmvorschlägen als Sprachaufzeichnung strebten die pädagogischen Mitarbeiterinnen eine Auseinandersetzung mit Urheberrechten und Softwarepiraterie an. Sie nahmen sich vor, nach einer Schulung auf alternative Möglichkeiten wie Bild- und Tondatenbanken im Internet, mediale Eigenproduktionen und Open-Source-Anwendungen hinzuweisen.

Um nicht nur technisch-instrumentelle Medienkompetenz zu fördern, gab ich den Impuls, symbolische Darstellungen zur Vorstellung der Projektteilnehmerinnen einzusetzen. So könnten sich die weiblichen Heranwachsenden mit Identitätsfragen befassen, und das den sozialen Fachkräften wichtige Ziel eines pädagogisch-aktiven Jugendmedienschutzes könnte aufgegriffen werden. Wie auch bei den damals beliebten sozialen Netzwerken „SchülerVZ“ und ‚wer-kennt-wen‘ könnten sich die Mädchen mit einem Foto und einem Text vorstellen. Im Gegensatz zu den vorgeschriebenen Angaben in sozialen Netzwerken würden die Projektteilnehmerinnen einen freien Text verfassen. Zugleich würden sich die Teilnehmerinnen mit der Veröffentlichung persönlicher Informationen auseinandersetzen. Um weitere Ausdrucksformen und damit Handlungsalternativen zur Selbstdarstellung in sozialen Netzwerken aufzuzeigen, würden die sozialen Fachkräfte in die Produktion von Tonaufzeichnungen oder Ton-Bild-Shows einführen.

Zur inhaltlichen Ergänzung wurden der zweite und der vierte Projekttag für das Einstellen von Partytipps und Hinweisen über mitzubringende Dekoration, das Recherchieren im Internet nach dem Berufsbild einer Eventmanagerin, eine Flyer-Produktion als Einladung zur Abschlussveranstaltung sowie den Chatbereich genutzt. Diese Inhalte würden in unterschiedlichen Ausdrucksformen, z.B. in Form von Texten, Links zu Internetseiten, Fotos, Tondateien auf die projekteigene Website gestellt werden.

7.3.4 Projektbeschreibung

Mit einem Foto und einem frei gestaltbaren Text stellten sich die Teilnehmerinnen am ersten Projekttag als ‚Eventmanagerinnen‘ vor. Sie fotografierten Gegenstände, die sie auszeichneten wie z.B. einen Fußball, ein Handy oder Zeichenmaterial (tB_event_graesel01, 4, tB_event_schelm01, 7). Meist unter Anleitung der Fachkräfte

übertrugen die Mädchen ihre Fotos, schnitten sie mit dem Bildbearbeitungsprogramm ‚IrfanView‘ zu und veröffentlichten sie auf der projekteigenen Website (tB_event_graesel01, 8, tB_event_schelm01 9). Um Wartezeiten zu vermeiden, falls mehr Jugendliche teilnahmen als Computer vorhanden waren, und zur Vorbereitung für die Selbstbeschreibung hatte die Mitarbeiterin einer Jugendeinrichtung Steckbrief-Vorlagen auf Papier erstellt (tB_event_graesel01, 12). Nach der Veröffentlichung der Fotos und der Texte überlegten sich die Mädchen ein Motto für die Abschlussveranstaltung. Ausgehend von einer Unterhaltung über Kleider, die Garderobe für die Abschlussveranstaltung und „Youtube“-Musikclips entwickelte eine Mädchengruppe das Motto ‚Latino-Salsa-Night‘ (tB_event_schelm01, 9). Die Projektteilnehmerinnen aus der anderen Jugendeinrichtung setzten sie dagegen, mit Papier und Stift ausgestattet, an einen Tisch und sahen sich die bereits vorhandenen Vorschläge an. Inspiriert von dem Motto ‚Promi-Oskarverleihung‘ entwickelten sie die ‚Topmodel-Party‘ (tB_event_graesel01, 19).

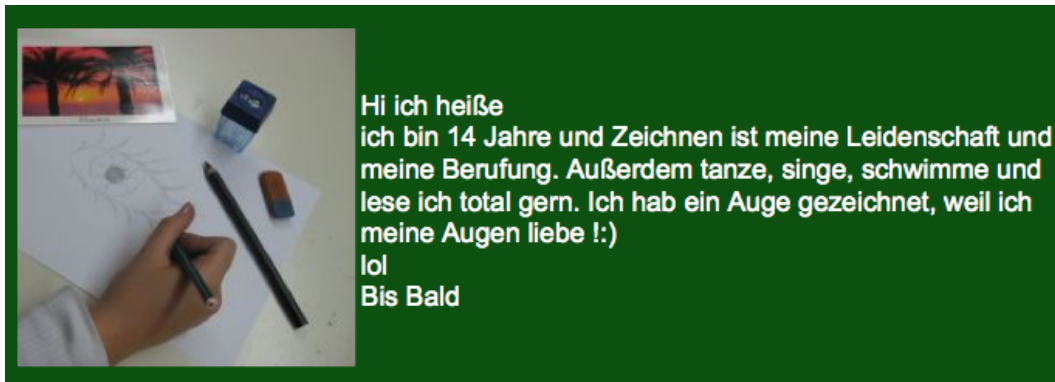


Abb. 25: ‚Das Event‘: Selbstdarstellungsfoto einer Projektteilnehmerin mit Text

Die Abstimmung über das Motto der Abschlussveranstaltung erfolgte am zweiten Projekttag in beiden Jugendeinrichtungen. Argumentativ und nicht mit Handzeichen entschied sich die Gruppe des Stadtteilzentrums Gräselberg für ein Motto und veröffentlichte ihren Beschluss auf der Website (tB_event_graesel02, 3). Aufgrund eines Internetausfalls im näheren Umkreis und dem nicht funktionsfähigen Webstick konnte das Praxisforschungsprojekt an diesem Tag und in diesem Zentrum nicht fortgesetzt werden (tB_event_graesel02, 1, 2, 4). Im Gemeinschaftszentrum Schelmengraben entschied die Mädchengruppe über das Motto per Ausschlussverfahren und teilte die Entscheidung mithilfe eines Kommentars mit (tB_event_schelm02, 39). Neben der Mottoabstimmung wurden auch noch „Youtube“-Gruselvideos angesehen (tB_event_schelm02, 2), mit Unterstützung der Fachkraft und bereits erfahrenen Jugendlichen weitere Selbstdarstellungsfotos produziert und veröffentlicht (tB_event_schelm02, 15, 20) und bestimmte Begriffe diskutiert, z.B. ‚Mischling‘ (tB_event_schelm02, 53).

Da die Mitarbeiterin des Gemeinschaftszentrums Schelmengraben das Praxisforschungsprojekt als ‚offenes Angebot‘ angelegt hatte, war ein Quereinstieg möglich. So wurden auch am dritten Projekttag Selbstdarstellungsfotos produziert (tB_event_schelm03, 4f). Während der Bildbearbeitung begegnete die soziale Fachkraft den destruktiven Äußerungen einer Heranwachsenden mit motivierenden Erklärungen (tB_event_schelm03, 5). Zudem thematisierte sie den Umgang mit persönlichen Daten und wies ein Mädchen auf die Möglichkeit einer eindeutigen Identifizierung hin, und sei es durch die schlichte Angaben des Vornamens (tB_event_schelm03, 7). Nachdem mehr als sieben neue und alte Teilnehmerinnen anwesend waren, sammelte die Mädchengruppe an dem Flipchart Essen und Getränke und stimmte ab, welche Vorschläge sie den Teilnehmerinnen aus den anderen Jugendzentren zur Wahl stellen würden (tB_event_schelm03, 10ff). Eine Heranwachsende bearbeitete fast selbstständig die Fotos der Haupt- und Süßspeise sowie der Getränke für die Website (tB_event_schelm03, 24). Bevor die Jugendliche jedoch mit der Bilderrecherche im Internet begann, erklärte die Mitarbeiterin den Unterschied zwischen freien und mit einer Lizenz versehenen Fotos (tB_event_schelm03, 25). Die Programmpunkte nahmen zwei Mädchen mit der Tonschnittsoftware ‚Audacity‘ auf, die sie durch die professionell Handelnde kennenlernten (tB_event_schelm03, 26, 27).



Abb. 26: ‚Das Event‘: Ideensammlung am Flipchart



Abb. 27: ‚Das Event‘: Essens- und Getränkeabstimmung

Die dritte medienpädagogische Veranstaltung im Stadtteilzentrum Gräselberg zeichnete sich durch Unwägbarkeiten aus. Zunächst berichteten vier Teilnehmerinnen von einer Klassenfahrt (tB_event_graesel03, 4), die am vierten und letzten Projekttag stattfinden sollte. Zusammen mit der Mädchengruppe entschieden die Fachkräfte heute, beim dritten Workshoptreffen, die eigenen Programm-, Essens- und Getränkevorschläge einzustellen sowie die bereits veröffentlichten Vorschläge der anderen Gruppen zu bewerten (tB_event_graesel03, 5f). Als die Jugendlichen sich die Vorschläge ansahen, stürzten im Nebenraum Teile der Innendecke herunter und das Stadtteilzentrum wurde geschlossen (tB_event_graesel03, 7). Nur die Projektteilnehmerinnen, die Fachkräfte und ich

setzten das medienpädagogische Angebot sowie einen Henna-Tattoo-Workshop in den Nebenräumen fort.

Zur Anregung für die Entwicklung eigener Programmpunkte für die Abschlussveranstaltung sahen sich die Mädchen die bereits auf der projekteigenen Website veröffentlichten Vorschläge an und stimmten ab (tB_event_graesel03, 11ff). In diesem Kontext wiederholte die medienpädagogische Fachkraft die URL-Adresse des städtischen Content-Management-Systems und das Vorgehen zum Einloggen (tB_event_graesel03, 13). Zudem erklärte sie den Cache als Zwischenspeicher des Computers und den Umgang mit Lesezeichen in einem Browser (ebd.). Während der offenen Wahl mit Handzeichen wurden unterschiedliche Meinungen in der Gruppe abgebildet. Ein Mädchen entschied sich bei einigen Programmpunkten als Einzige für einen bestimmten Vorschlag, was abwertend festgestellt oder durch Gestik bzw. Mimik kommentiert wurde (*„Wir sind die Mehrheit, Du bist überstimmt!“*, tB_event_graesel03, 16ff, *„machte mit dem Mund ein schnalzendes Geräusch“*, tB_event_graesel03, 17). Nachdem die Jugendliche sich aufgrund der Gruppenreaktionen nicht mehr an der Abstimmung beteiligte, intervenierte die Mitarbeiterin (tB_event_graesel03, 18). Sie verdeutlichte das herablassende Verhalten und wies auf die Akzeptanz anderer Sichtweisen hin (ebd.). Die Projektteilnehmerinnen entschuldigten sich bei der Jugendlichen, die die Entschuldigung annahm (ebd.).



Abb. 28: ‚Das Event‘: Vorschläge auf der projekteigenen Website ansehen



Abb. 29: ‚Das Event‘: Programm-, Essens- und Getränkeabstimmung

Bevor die Gesamtgruppe sich für eigene Essens- und Getränkevorschläge entschied, sahen sie sich wieder die bereits vorhandenen Vorschläge an (tB_event_graesel03, 20ff). Um zwei Essensvorschläge zu finden, schrieb eine Teilnehmerin auf Zuruf Hauptspeisen und Desserts getrennt auf (tB_event_graesel03, 25). Anhand von Auswahlkriterien reduzierte die Gruppe die eigenen Vorschläge, bis nur noch Pohca bzw. Börek auf dem Zettel verblieben (tB_event_graesel03, 26, 28). Auch der eigene Nachtisch wurde argumentativ und nicht mit einem Abstimmungsverfahren beschlossen (tB_event_graesel03, 30).



Abb. 30: ‚Das Event‘: Getränkevorschlag als Audiodatei



Abb. 31: ‚Das Event‘: Produktion der Audiodatei für das Programm

Zur Veröffentlichung ihrer Programm-, Essens- und Getränkevorschlüge als Audiodatei oder mit Fotos und Text teilte sich die Gruppe auf (tB_event_graesel03, 36). Die medienpädagogische Mitarbeiterin wies die Teilnehmerin, die Fotos für Essen und Getränke in ‚Google‘ suchte, auf die begrenzten Nutzungsrechte und lizenzfreie Bilder sowie mit Creative Commons versehene Fotos hin (tB_event_graesel03, 38). Darüber hinaus erklärte die medienpädagogische Fachkraft den Teilnehmerinnen, die ‚Audacity‘ nicht kannten, das Tonschnittprogramm und das Aufnehmen mit einem Mikrofon (tB_event_graesel03, 40ff). Zwei Mädchen schrieben sich den Inhalt ihrer Sprachaufzeichnung vor und lasen sie später ab (tB_event_graesel03, 45). Eine Jugendliche, die bereits an mehreren Medienangeboten teilgenommen hatte und die Audiosoftware kannte, vertonte die Fotos und den Text der Essens- und Getränkevorschlüge (tB_event_graesel03, 47ff). Da sie sich nicht mehr an das Speichern der Tondateien als MP3-Datei erinnerte, wurde sie von dem Mädchen, das die Programmpunkte aufgenommen hatte, unterstützt. Doch bereits nach dem ersten erklärenden Schritt fiel der jungen Tonproduzentin das Vorgehen wieder ein. Mit dem Ansehen und Anhören der heute erstellten Medienproduktionen, die Mädchen hatten auch noch Dekorationen veröffentlicht, endete der letzte Projekttag im Stadtteilzentrum Gräselberg (tB_event_graesel03, 57).

Am vierten und letzten Projekttag im Gemeinschaftszentrum Schelmengraben stimmten die Teilnehmerinnen über Programm, Getränke und Essen ab (tB_event_schelm04, 6ff). Dazu sahen sich die Jugendlichen die beiden Vorschläge einer Einrichtung an und teilten sich ihre Meinungen und Sichtweisen mit. So erklärte ein Mädchen, dass *„Singstar mit der Playstation doch langweilig ist“* (tB_event_schelm04, 7), eine Heranwachsende kommentierte die beiden Programmpunkte ‚Pantomime-Wettbewerb‘ und ‚Tanzspiele‘ herabsetzend mit *„Was sind das für Kinder?“* (tB_event_schelm04, 8). Zugleich erklärte die Fachkraft bei diesem Meinungsaustausch Begriffe wie ‚Pantomime‘ (tB_event_schelm04, 8) und ‚Häppchen‘ (tB_event_schelm04, 10). Nach diesen Begriffserklärungen stimmten die

Teilnehmerinnen per Handzeichen ab. Auf die Erstellung eines Flyers zur Einladung von Freundinnen oder Geschwistern verzichtete auch diese Mädchengruppe, stattdessen trugen die Jugendlichen aber Dekorationsmaterial ein, das sie zur Party mitbringen wollten (tB_event_schelm04, 16). Zum Abschluss des letzten medienpädagogischen Veranstaltungstages sahen sich die Teilnehmerinnen die projekteigene Website an, vor allem die Selbstdarstellungen der ‚Eventmanagerinnen‘, und schrieben einen Einkaufszettel für die Abschlussveranstaltung (tB_event_schelm04, 16ff).

7.3.5 Detailanalyse

7.3.5.1 Inputs

In dem Medienprojekt ‚Das Event‘ fanden vielseitige von sozialen Fachkräften geplante und initiierte sowie unvorhergesehene, sich situativ entwickelnde Inputs statt. Herauszustellen sind die internetgestützten Meinungsbildungs- und Entscheidungsfindungsprozesse, die in den Praxisforschungsprojekten ‚medien-street-art‘ und ‚WI4YOU‘ in dieser Form nicht auftauchten.

Medienkunde: grundlegender Computerumgang

Vereinzelt waren Projektteilnehmerinnen nicht mit dem Doppelklick der Maus vertraut. Die Webbrowser-spezifischen Möglichkeiten wie das Setzen von Lesezeichen, der Cache als Speicher für Internetadressen und das Öffnen eines Tabs in einer bereits aufgerufenen Internetseite gehörten offenbar auch nicht bei allen Teilnehmerinnen zur alltäglichen Internetnutzung (tB_event_graesel03, 13, 20). Für die etwas jüngeren Mädchen aus dem Stadtteilzentrum Gräselberg war zudem das zur Webseitengestaltung erforderliche Setzen von Hyperlinks fremd (tB_event_graesel03, 6). Nach einer einmaligen Erläuterung verlinkten die Mädchen weitere Internetseiten, Bild- und Tondateien selbstständig (tB_event_graesel03, 54).

Medienkunde: Digitalfotografie

Im Rahmen der Selbstdarstellungen haben die Mädchen grundlegende Funktionen des Fotografierens wie die Bedienung des Blitzes (tB_event_schelm01, 14), die Makroaufnahme (tB_event_graesel01, 5) und die Digitalfotografie kennengelernt, z.B. den Speicherkartenslot (tB_event_schelm02, 14) oder das Übertragen von Bildern mit einem internen Kartenlesegerät (tB_event_schelm02, 52). Das Aufnehmen von Motiven als Schnappschuss z.B. mit einem Fotohandy gehört zum alltäglichen Medienhandeln Jugendlicher und war vielen Projektteilnehmerinnen bekannt, fremd dagegen waren Kamera- und Perspektiveneinstellungen. Um Gegenstände im Hintergrund ihres Motivs nicht zu fotografieren, verwendeten die Mädchen zunächst Stoffe oder Pappe. Als auch diese Arrangements die Bildhintergründe nicht verdeckten, setzten die Heranwachsenden die Vorschläge um,

die Kamera leicht zu drehen und damit eine andere Perspektive auf das Motiv einzunehmen (tB_event_schelm02, 12).

Medienkunde: Bildbearbeitung

Jugendliche produzieren heute zahlreiche Fotos und versenden sie oder stellen sie auch online. Einige Heranwachsende bearbeiten ihre Aufnahmen vor der Weitergabe mit einem Bildbearbeitungsprogramm, die wenigsten kennen allerdings Freeware oder Open-Source-orientierte Software wie ‚IrfanView‘ und ‚GIMP‘. Abgesehen von einem Mädchen, das bereits an mehreren medienpädagogischen Projekten teilgenommen hatte, war das Bildbearbeitungsprogramm ‚IrfanView‘ den meisten Heranwachsenden unbekannt (tB_event_schelm03, 15, tB_event_graesel01, 8). Um die visuellen Selbstpräsentationen auf die projekteigene Website zu stellen, veränderten die Jugendlichen die Bildgröße, schnitten die Fotos zu und wandelten sie in ein quadratisches Format um. Die meisten Mädchen übertrugen das neu erworbene Wissen auf ihre Bildproduktion und baten nur gelegentlich um Unterstützung der Pädagoginnen (tB_event_schelm02, 15). Einige Projektteilnehmerinnen gaben ihr Wissen zudem am gleichen Tag weiter (tB_event_graesel01, 15).

In ‚IrfanView‘ ist für das Zuschneiden eines Fotos der Mauszeiger exakt auf eine Linie zu bewegen und mit gedrückter Maustaste zur Bildmitte zum Verkleinern, zum Vergrößern von der Bildmitte nach außen zu verschieben. Diese präzise Koordination gelang vielen Mädchen sofort, einer Heranwachsenden allerdings nicht, weshalb sie Kraftausdrücke verwendete und schimpfte (tB_event_schelm02, 48). Beruhigende Worte und Unterstützung veranlassten die Heranwachsende, Durchhaltevermögen zu entwickeln und ihre Auge-Hand-Koordination zu verfeinern (ebd.). Über diese anwendungsorientierten Grundlagen hinaus lernten die Jugendlichen ein aus dem Internet legal herunterladbares, lizenzfreies und kostenloses Bildbearbeitungsprogramm kennen. Auf diese Weise konnten die Pädagoginnen eine alternative Möglichkeit zur Nutzung professioneller und nicht käuflich erworbener Software aufzeigen.

Medienkunde: CMS

Mit dem Web 2.0 wurde das Einstellen von Inhalten vereinfacht. Ohne technisches Know-how ist es heute möglich, eine Internetseite zu erstellen. Im Gegensatz zu früher, als das Erlernen von HTML⁹¹ oder ein HTML-Editor⁹² notwendig waren, basieren in Zeiten des Web 2.0 viele Internetseiten auf ‚Content-Management-Systemen‘ (CMS), benutzerfreundlichen, meist intuitiv bedienbaren Oberflächen, die

⁹¹ HTML steht für ‚Hypertext Markup Language‘. Es handelt sich um eine textbasierte Programmiersprache zum Erstellen von Internetseiten.

⁹² Mithilfe eines HTML-Editors können ohne Kenntnisse der Programmiersprache HTML – nur über das Anklicken von Symbolen – Internetseiten gestaltet werden.

Internetnutzer ohne Vorwissen in die Lage versetzen, Inhalte zu verwalten und Texte, Fotos, Videos online zu stellen. Im Rahmen des medienpädagogischen Projekts lernten die Heranwachsenden das CMS der städtischen Jugendarbeit kennen. Sie erwarben die Fähigkeit, zwischen Front-End und Back-End – der öffentlich im Internet einsehbaren Internetseite und der nur dem Gestalter über ein Passwort zugänglichen Webseite – zu unterscheiden. Darüber hinaus eigneten sie sich den komplexen Weg zum Hochladen einer Tondatei, Ordnerstrukturen und Pfade sowie die vielen Schritte zum Einstellen der Texte an (tB_event_graesel03, 47). Das Arbeiten mit dem CMS stellte für die Mädchen keine überfordernde Aufgabe dar. Nur bei Einzelnen war ein Erinnern und wiederholtes Erklären notwendig. Die wenigsten nahmen Hilfe von den Pädagoginnen in Anspruch. Einige Jugendliche arbeiteten auch völlig selbstständig mit dem CMS. Nach einmaliger Vorführung der Schritte schrieben sie ihre ‚Profiltexte‘ neben die bereits eingestellten, visuellen Selbstpräsentationen (tB_event_schelm01, 9) oder erklärten anderen Projektteilnehmerinnen das Onlinestellen (tB_event_graesel01, 15). Analog zu den sozialen Fachkräften wendeten diese Mädchen zur Wissensvermittlung unterschiedliche Methoden an, vom Deuten mit dem Finger auf die anzuklickenden Buttons und Schaltflächen über das Erwähnen der Schritte bis hin zu dem Ergreifen der Maus und der Übernahme einzelner Teilschritte (ebd.).

Medienkunde Tonbearbeitung

Im Gegensatz zur Produktion von Fotos ist der Umgang mit Tonaufnahmen unter Jugendlichen weniger verbreitet. Die meisten Heranwachsenden nutzen das Videoportal „Youtube“ zum Musikhören. Einige laden mit einer legalen Software (z.B. ‚Free ‚Youtube‘ Download‘) Videos oder Musiktitel herunter und überspielen sie auf ihr Handy oder ihren MP3-Player. Zum alltäglichen Medienhandeln gehört selten das Zuschneiden oder die Aufnahme von Audiodateien. Entsprechend neu war den meisten Projektteilnehmerinnen das Open-Source-Programm ‚Audacity‘ (tB_event_graesel03, 40). Die Mädchen lernten in diesem Kontext nicht nur das Tonbearbeitungsprogramm kennen, sondern setzten sich mit dem Open-Source-Prinzip und grundlegenden Audioeinstellungen am Computer auseinander.

Einige der teilnehmenden Jugendlichen waren bereits vertraut mit der Einstellung der Lautstärke über die Lautsprecherboxen. Im Rahmen der Audioaufnahmen für Programmpunkte oder Essens- und Getränkevorschläge eigneten sie sich als grundlegende Audioeinstellungen zudem die Lautstärkeregelung über das Betriebssystem an (tB_event_schelm02, 2). Darüber hinaus machten sich die weiblichen Heranwachsenden mit der technischen Computerausstattung vertraut, indem sie die Funktionen von einigen Audiosteckplätzen wie der ‚Audio out‘-Buchse zum Einstecken eines Kopfhörers oder eines Lautsprechers bzw. den Mikrofonsteckplatz zum Aufnehmen kennenlernten (tB_event_schelm03, 26).

Nach den Erklärungen des Open-Source-Prinzips als legale und kostenlose Möglichkeit zur Bild- oder auch Tonbearbeitung erläuterten die pädagogischen Mitarbeiterinnen die wichtigsten, den Mädchen durch MP3-Player oder Handy vertrauten Schaltflächen, z.B. Stopp- und Pause-Taste (tB_event_graesel03, 40). Fremd waren dagegen das Ausschneiden von Pausen sowie das Exportieren der Aufnahmen als MP3-Datei (tB_event_graesel03, 43f).

Ferner führten die sozialen Fachkräfte die Bedeutung von qualitativ-hochwertigem Ausgangsmaterial aus. Sie erklärten, dass mit Ton- wie auch mit Bildbearbeitungsprogrammen einzelne Elemente korrigiert werden könnten, z.B. leise Aufnahmen in einem Audioprogramm oder Unschärfen in einer Fotosoftware. Sei das Ausgangsmaterial allerdings von geringer Qualität, bedürfe es sehr viel Zeit, audiovisuelle Daten zu verbessern. Daher sei entscheidend, bereits qualitativ hochwertige Sprachaufzeichnungen zu produzieren, die bereits durch wenige, zudem nicht technische Kriterien wie die Körperhaltung bei der Tonaufnahme oder das Verhindern von Hintergrundgeräuschen erreicht werden könnten (tB_event_graesel03, 42).

Alle die Tonbearbeitung betreffenden Lerninhalte, die überdies auf einer intuitiven Bedienung beruhen, nahmen die Teilnehmerinnen umgehend auf und zeigten sie auch anderen (tB_event_graesel03, 52).

Sensibilisierung für einen reflektiert-kritischen Umgang mit Fotos

Das Internet und Suchmaschinendienste eröffnen den Zugang zu einem endlosen Bestand an Bildern, die für unterschiedliche Zwecke genutzt werden, z.B. Präsentationen oder Plakat- und Flyergestaltung. Diffus und komplex erscheint vielen, dazu zählen auch Erwachsene, die Rechtslage. Zu unterscheiden ist hier zwischen dem allgemeinen Persönlichkeitsrecht und dem Kunsturheberrechtsgesetz (KunstUrhG) (Kap. 7.2.5.1: 220f). Diese Rechte lernen viele Jugendliche durch Hinweise aus unterschiedlichen Medienbeiträgen oder durch pädagogische initiierte Veranstaltungen kennen. Daher war auch die Mehrheit der Projektteilnehmerinnen mit diesen Rechten vertraut, wie das Bitten um Erlaubnis, eine Aufnahme machen zu dürfen, verdeutlicht (tB_event_schelm02, 11).

Anlässlich des Einstellens von Essens- und Getränkevorschlägen als Foto wurde das Urheberrecht an Werken der Fotografie (§ 22 und § 23 KunstUrhG, BMJ 2013h, BMJ 2013i) von den pädagogischen Mitarbeiterinnen thematisiert. Sie zeigten den weiblichen Heranwachsenden alternative Möglichkeiten wie den Vorteil, selbst zu produzieren und damit selbst zur Urheberin zu werden, auf (tB_event_graesel03, 38, tB_event_schelm03, 25). In diesem Kontext fand auch der Begriff ‚Creative Commons‘ Anwendung, der nicht explizit in seinen Details beschrieben, sondern nur benannt wurde, um auf Nutzungsrechte von Bildern und deren Handhabung aufmerksam zu machen (ebd.). Als Alternative zur Bildersammlung von ‚Google‘, die

die meisten Jugendlichen kennen und nutzen, wurde auf lizenzfreie Bilddatenbanken hingewiesen (tB_event_graesel03, 38).

Im Sommer 2010 wurde deutlich, dass sich die Projektteilnehmerinnen zwar diese rudimentären Informationen angehört hatten, ihr mediales Alltagshandeln und auch das der Pädagoginnen von diesem Informationsstand aber abwichen. Ein Mädchen hatte während des Medienprojektes ein Foto eines Lebensmittelfotografen benutzt und die Urheberrechte missachtet. Infolgedessen wurde die Abteilung Jugendarbeit wegen Urheberrechtsverletzung zu einer Zahlung von rund 900 Euro aufgefordert, der sie nach Prüfung der Anwaltskanzlei, der Rechtslage sowie nach einem Gespräch mit dem Fotografen, in dem auf eine Produktion im Bildungsbereich hingewiesen und eine kommerzielle Verwendung ausgeschlossen wurde, nachkam.

Lebensumfeld- und Erfahrungserweiterung

Abgesehen von der eigenen Wohngegend, der Innenstadt und der eventuell außerhalb des Stadtteils liegenden Schule halten sich viele der Projektteilnehmerinnen in ihrer unmittelbaren Wohngegend auf und kennen die Stadt Wiesbaden nur bedingt. Für das Leben in der modernen Gesellschaft sind hingegen Flexibilität und Mobilität grundlegend. Um Einblick in die Vielfalt und Möglichkeiten zu geben, konzipierten die sozialen Fachkräfte das interaktive, mehrere Institutionen der städtischen Jugendarbeit vernetzende Medienprojekt. Die Projektteilnehmerinnen lernten z.B. bei der Abschlussveranstaltung andere Stadtteile und deren Jugendeinrichtungen sowie gleichaltrige Mädchen in vergleichbaren Lebenslagen kennen.

Sprachförderung

Zur Organisation der Abschlussveranstaltung lasen und verfassten die Heranwachsenden zahlreiche Textbeiträge. Auch wenn die sozialen Fachkräfte auf umfassende Rechtschreibkorrekturen verzichteten, entwickelten sich dennoch vielfältige Momente der Sprachförderung. Sie behandelten mit den Mädchen Begriffe und deren Verwendung (z.B. ‚Mischlinge‘, tB_event_schelm02, 35). Darüber hinaus eröffneten sie Erklärungsmöglichkeiten für andere Projektteilnehmerinnen oder übernahmen die Worterklärungen, wenn keine weiterwusste (z.B. Pantomime, tB_event_schelm04, 8). Um ohne zu stocken eine Sprachaufzeichnung zu produzieren, notierten sich viele Jugendliche ihre Tonaufnahme im Vorfeld (tB_event_schelm03, 26, tB_event_graesel03, 45, 52).

Skizzenhafte Selbstdarstellung

Während der Vorstellung als ‚Eventmanagerin‘ beschäftigten sich die weiblichen Heranwachsenden mit Identitätsfragen wie z.B. „*Wer bin ich?*“ (Keupp et al. 2006: 208, Kap. 4.3.1: 91). Nach anfänglichem Zögern (tB_event_schelm01, 4) fotografierten sie Lieblingsgegenstände und -aktivitäten und arbeiteten rudimentäre

Antworten auf die Frage „Was zeichnet mich aus?“ heraus (tB_event_schelm02, 46). Entsprechend des postmodernen Identitätskonzept von Heiner Keupp betrachte ich diese Bilder als „*situative Selbstthematisierungen*“ (Keupp et al. 2006: 217ff, Kap. 4.3.1: 93). Zudem stellen die skizzenhaften Selbstdarstellungen keine kognitive, sondern eine handlungsorientierte Auseinandersetzung dar, die für eine AdressatInnen-orientierte aktive Medienarbeit mit sozial- und bildungsbenachteiligten Jugendlichen geeignet ist (Niesyto 2004b: 129f, Wagner 2008: 228ff, Welling 2008: 293, Kap. 5.2: 134).

Geschlechtsidentität und stereotypische Weiblichkeitsbilder

Im Rahmen der symbolhaften Selbstdarstellungsfotos setzten sich die weiblichen Jugendlichen mit ihrer Geschlechtsrolle und alternativen Inszenierungsmöglichkeiten auseinander. Ein Mädchen beurteilte in einem Gruppengespräch diese Alternative als positiv und sagte, „*dass man nicht ganze Körper sehen konnte, weil manche Menschen sind sehr unzufrieden wie ich und deswegen fand ich gut, dass man nur das, was man gerne tut, so fotografieren konnte und reinstellen konnte*“ (tng01_event: 3). Dennoch übernahm sie die symbolhafte Selbstinszenierung für ihr Profilbild in dem sozialen Netzwerk ‚SchülerVZ‘ nicht (tng01_event: 3) – offenbar sind die Handlungspraktiken und Normen der Peergroup wirkmächtiger bzw. bedienen sich die Heranwachsenden anderer Strategien, wie die Aussage der gleichen Gesprächspartnerin verdeutlicht: „*Aber ich hab da immer meinen Bauch eingezogen*“ (tng01_event: 4).

Das Aufzeigen sinnbildlicher Selbstdarstellungsformen förderte nach Aussagen der pädagogischen MitarbeiterInnen die Reflexion über stereotypische Geschlechtskonstruktionen. So wurden einige weibliche Heranwachsende aufmerksam auf ihre im Internet veröffentlichten Bilder, auf denen sie posieren, und die mögliche Wirkung dieser Aufnahmen (mag_event_ich: 20). Darüber hinaus betrachteten die sozialen Fachkräfte die medienpädagogische Fotoaktion als Impuls, über die unter Mädchen weit verbreiteten lasziven Abbildungen im Web 2.0 nachzudenken. Zugleich repräsentieren die symbolhaften Aufnahmen eine Möglichkeit, das ‚Doing gender‘-Konzept (Kap. 4.2.3: 83) in der Praxis anzuwenden und Stereotypen zu begegnen, wie zwei Aussagen der professionell Handelnden veranschaulichen: „*Allein schon, indem sie nicht posieren und so abgebildet werden, wie sie [...] denken, dass das normal ist, ja?*“ (mag_event_ich: 22). „*[...] wenn man die [...] fragt: Wieso posierst du jetzt so? Dann ist das erst mal normal für Mädchen, Frauen. Die wollen sich von ihrer besten Seite zeigen und wissen oft gar nicht, was es auslöst oder selbst wenn ... natürlich ist es manchmal auch gewünscht, ja? Je nach Alter ... aber ich finde, dem wurde da entgegengewirkt*“ (ebd.).

Austausch von Sichtweisen

Die sozialen Fachkräfte wiesen die weiblichen Heranwachsenden nicht zurecht oder setzten sie unter Druck, prekäre Fotos aus ihren Profilen zu entfernen. Sie erkannten

das alltägliche Medienhandeln Jugendlicher und deren Selbstdarstellungen in sozialen Netzwerken an und stellten die Aufnahme von Gegenständen als eine Alternative vor. Auf diese Weise kamen sie mit den Heranwachsenden ins Gespräch und tauschten ihre jeweiligen Sichtweisen bzw. Positionen aus (tB_event_schelm01, 4). So erfuhren die pädagogisch Handelnden bspw., dass das Kennenlernen neuer Bekanntschaften vor allem mit dem anderen Geschlecht ein Hauptmotiv der Mädchen für ihre Registrierung in sozialen Netzwerken ist. Zugleich legten die Mitarbeiterinnen die Bedenken der Erwachsenengeneration dar (ebd.).

Pädagogisch-aktiver Jugendmedienschutz

Im Rahmen der medienpädagogischen Aktionen informierten die professionell Tätigen über Risiken der Veröffentlichung von persönlichen Daten im Internet. Eine soziale Fachkraft zeigte z.B. auf, dass über die Verknüpfungen unterschiedlicher im Internet publizierter Informationen eine Personenidentifizierung möglich ist. Über die projekteigene Website waren der Name der teilnehmenden Jugendeinrichtung und das geschlechtsspezifische Medienangebot erkennbar, und die Uhrzeit der Mädchenangebote sowie der Ort der Institution konnten über weitere im Internet publizierte Informationen herausgefunden werden (tB_event_schelm03, 7). Daher empfahl die Sozialpädagogin auch, nicht den wahren Vornamen anzugeben (ebd.).

Meinungsbildungs- und Entscheidungsfindungsprozesse

Zu den grundlegenden Prinzipien des Web 2.0 gehören Kommunikation und Austausch. Jugendliche schreiben sich in sozialen Netzwerken Nachrichten, posten Fotos sowie Videos und nehmen zu diesen Inhalten Stellung, geben Kommentare bzw. Bewertungen ab. Dieses alltägliche Medienhandeln wurde von den pädagogischen Mitarbeiterinnen aufgegriffen. Um die Veranstaltung zu organisieren, war eine über das Anklicken eines Bewertungsbuttons hinausgehende, differenzierte Verständigung erforderlich. Die weiblichen Heranwachsenden redeten miteinander, hörten sich gegenseitig zu, gingen auf Aussagen Einzelner ein und setzten sich mit verschiedenen Sichtweisen und Meinungen sowohl in der Kleingruppe als auch mit Mädchen aus anderen Stadtteilen auseinander (z.B. Diskussion über Kuchen und Muffins im Gemeinschaftszentrum Schelmengraben, tB_event_schelm03, 14).

Mit verschiedenen Abstimmungsmethoden wie z.B. der offenen Wahl per Handzeichen (tB_event_schelm03, 10) oder dem Diskurs (tB_event_graesel02, 3) waren die meisten Jugendlichen vertraut, unerfahren waren dagegen einige mit der Wahldurchführung (tB_event_schelm03, 14). Sie wurden entweder durch die sozialen Fachkräfte oder versierte Gleichaltrige z.B. beim Sammeln, Sortieren und dem Finden bzw. Erklären von Ausschlusskriterien im Rahmen der Essensvorschläge unterstützt (ebd.). Die Mitarbeiterinnen erklärten darüber hinaus Abstimmungsmodalitäten, bspw. die Stimmenanzahl einer Mädchengruppe,

Stichwahlen und die Möglichkeit, sich selbst zu wählen sowie die nächsten anstehenden Schritte (tB_event_schelm03, 38, tB_event_schelm03, 12).

Um für die Veranstaltung ein Thema zu finden, das zur Orientierung des Programms, der Getränke und Speisen diene, wählten die Mädchengruppen in jedem Jugendzentrum ein anderes Abstimmungsverfahren. Das Motto ‚Latino-Salsa-Night‘ wurde im Gemeinschaftszentrum Schelmengraben eher argumentativ gefunden (tB_event_schelm01, 9). Die Mädchen teilten sich ihre subjektiven Vorstellungen und Erwartungen von der Abschlussveranstaltung mit und sahen sich Tanzfilme auf „Youtube“ an, die sie schließlich zu einem von Salsa geprägten, amerikanisch-spanischen Abend motivierten. Im Stadtteilzentrum Gräselberg dagegen entschied sich die Kleingruppe per Handzeichen für das Veranstaltungsthema. Auf Papier sammelte ein Mädchen die Assoziationen jeder einzelnen Teilnehmerin zur gewählten Abendveranstaltung (tB_event_graesel01, 18ff). Inspiriert von bereits auf der Projektseite stehenden Mottos sowie von mediengeprägten Themen wurde auch das spätere Motto dieser Mädchengruppe ‚Topmodel-Party‘ auf die Liste gesetzt. Die Heranwachsende, die die Vorschläge sammelte, nannte die Themen und jedes Mädchen konnte eine einzige Stimme durch Handzeichen vergeben.

Durch das Einbringen und Abstimmen über Motto, Programm-, Essens- und Getränkevorschläge lernten die Mädchen demokratische Prinzipien kennen. Das Mehrheitsprinzip wurde im Rahmen der Abstimmung über das Internet deutlich (Abb. 32: 261). Selbst wenn eine Mädchengruppe sich für einen Programmpunkt eines Jugendzentrums entschieden hatte, konnte am Abschlussabend eine andere Aktion stattfinden (z.B. Karaoke-Wettbewerb). Die Jugendlichen erprobten zudem in den pädagogischen Settings, sich eine eigene Meinung zu bilden, diese zu vertreten und an ihr – auch wenn sie sich in der Minderheit befanden wie bei dem Programmpunkt ‚Pantomime-Wettbewerb‘ – festzuhalten (tB_event_graesel03, 17). Zugleich lernten einige Mädchen, von der eigenen Sichtweise abweichende Meinungen zu akzeptieren (tB_event_graesel03, 18ff).

Wertschätzung und Selbstwirksamkeit

Während der medienpädagogischen Veranstaltung und im Anschluss an das Projekt haben die Mädchen Wertschätzung und Selbstwirksamkeit erfahren. In den Jugendzentren haben nicht am Medienangebot teilnehmende Mädchen, männliche Jugendzentrumsbesucher und der Kollegenkreis der pädagogischen Mitarbeiterinnen den Projektverlauf verfolgt (mag_event_ich: 11). Zudem wurde ‚Das Event‘ ein halbes Jahr später mit dem bundesweiten Medienpreis ‚klicksafe‘⁹³ ausgezeichnet und die Übergabe des Preises an die Projektteilnehmerinnen erfolgte unter großem Medieninteresse in Wiesbaden. Aufgrund der Verwirklichung einer annähernd

⁹³ <http://www.klicksafe.de/presse/2009/klicksafe-preis-fuer-sicherheit-im-internet-fuer-checked4you-und-medienkompetenz-programm-fuer-einen-sicheren-umgang-mit-web-20> [19.04.2014]

selbstständig organisierten Veranstaltung entfaltete sich bei einigen Mädchen Selbstwirksamkeit (mag_event_ich: 10, 17, 18).

Abstimmung		
Jede Gruppe wählt bei jedem Jugendzentrum (außer dem eigenen) ein Programmpunkt aus		
Einrichtung	Vorschlag	Stimmen
Georg-Buch-Haus	promi olympiade (highheelsbuch wettbewerb, modenschau ,comedy, singen, tanzen)	III
	karaoke wettbewerb	I
Blebrich	Doppelgängeroskar	IIII
	Singstar-Station	
Klarenthal	Pantomime-wettbewerb	I
	Tanzspiele	III
GMZ Schelmengraben	Schmink-Wettbewerb	IIII
	Singen in verschiedenen Sprachen	
STZ Gräselberg	Prominenten-Dosen-Werfen	II
	Gruppen-Tanz-Wettbewerb - Prämierung: weiblicher Oskar	II
Da beim STZ Gräselberg beide Programmpunkte die gleiche Stimmenanzahl haben, hat die Gruppe sich für das Prominenten-Dosen-werfen entschieden. D.h. keine Gruppe braucht einen Tanz vorbereiten!!!!		

Abb. 32: „Das Event“: Abstimmung über die Programmpunkte an der Abschlussveranstaltung

7.3.5.2 Aufgreifen von und Umgang mit Inputs

Bereits das Kapitel 7.3.5.1 enthält Aspekte über das Aufgreifen und den Umgang Jugendlicher mit Inputs. Zusammenfassend kann konstatiert werden, dass die Mehrheit der Projektteilnehmerinnen die auf Freiwilligkeit basierenden Impulse wahrnahmen und sich mit allgemein pädagogischen, medienpädagogischen und Web-2.0-spezifischen Inhalten wie oben ausgeführt in unterschiedlicher Intensität auseinandersetzten.

So gab es Mädchen, die zeitlich- und kontextbezogene Ratschläge und Hinweise der sozialen Fachkräfte annahmen (z.B. die Mottowahl zu verschieben, tB_event_schelm01, 3, oder die Perspektive beim Fotografieren zu verändern, tB_event_schelm02, 12). Waren die Mädchen unsicher im Umgang mit dem neu erworbenen Wissen bspw. beim Speichern der Audiodatei als MP3-Datei, fragten sie nach oder holten sich Unterstützung bei den Sozialpädagoginnen oder anderen Teilnehmerinnen (tB_event_graesel03, 52). Einige der Jugendlichen hatten sich die vermittelten Inhalte, z.B. die Funktionen von „IrfanView“, mühelos angeeignet und

wendeten sie gekonnt an oder gaben ihr Wissen und ihre Kompetenzen weiter (tB_event_graesel01, 15). Einige Projektteilnehmerinnen leisteten zudem einen Transfer von neu erworbenem Wissen und verknüpften diese neuen Informationen bspw. die Erklärung der Buttons in ‚Audacity‘ mit ihrem bereits vorhandenen Wissen (z.B. Tasten am MP3-Player, tB_event_graesel03, 40).

Wie mit der Verletzung des Urheberrechts deutlich wird, unterliegen Bildungsangebote und damit verknüpfte Ziele Grenzen. Die Wirkung pädagogischer Impulse ist allgemein nur schwer nachweisbar und komplex, da nicht von einfachen Ursache-Wirkungs-Verhältnissen ausgegangen werden kann. Im Rahmen des medienpädagogischen Projekts wurden die Urheberrechte erwähnt (tB_event_graesel03, 38, tB_event_schelm03, 25). Das Übergehen dieser Rechte kann unterschiedlich interpretiert werden. Zum einen haben sich die Projektteilnehmerinnen unterschiedlich intensiv mit den Inhalten auseinandergesetzt bzw. ist dieser Input auf verschiedene Arten vermittelt worden. Einzelne Mädchen waren dementsprechend interessiert und haben Nachfragen gestellt (tB_event_schelm03, 25). Andere Mädchen haben sich die Erklärungen angehört, konnten den Input jedoch möglicherweise aufgrund mangelnder Erfahrungen nicht kontextualisieren und haben die Information vergessen. Zum anderen verändern sich durch das Internet die Wahrnehmungs- und Denkmuster Jugendlicher. Das Web 2.0 fördert die Bricolage, die im Netzjargon auch als Mashup bezeichnet wird (Kap. 3.1: 27). Vorhandene Inhalte werden durch Kombination in neue Kontexte gestellt und können damit die ursprüngliche Bedeutung verändern. Der durch das Internet bedingte Wandel findet noch keine adäquate Berücksichtigung (z.B. in Gesetzen). Es prallen unterschiedliche Wahrnehmungs- und Denkmuster aufeinander, was sich z.B. in der Urheberrechtsfrage abzeichnet.

Die Fotos der ‚Eventmanagerinnen‘ wurden in dem Projekt ‚Das Event‘ als skizzenhafte Selbstthematisierung genutzt (Kap. 4.3.1: 89). Diese kurzweilige medienpädagogische Aktion kann zwar nicht mit eingehenden und langfristigen Identitätsbildungsprozessen verglichen werden, doch haben sich die Projektteilnehmerinnen mit ihrem Leben und für sie typischen Gegenständen wie z.B. ein Mikrofon zumindest flüchtig auseinandergesetzt. Darüber hinaus zielte die Metapher als alternative Möglichkeit zur Selbstdarstellung im Sinne des pädagogischen Jugendmedienschutzes. In „SchülerVZ“ oder anderen sozialen Netzwerken nutze die Mehrheit der Mädchen aber weiterhin eine authentische Darstellung (tng01_event: 3f).

In nur wenigen Situationen riefen die Projektteilnehmerinnen andere Internetseiten statt der Projektseite auf. Die Mädchen hatten stets zu Beginn und zum Ende des Projekttagess Gelegenheit, online zu spielen oder sich in „SchülerVZ“ sowie in ‚werken-wen‘ aufzuhalten. Waren die Jugendlichen mit den festgelegten Aktionen für den jeweiligen Projekttag fertig, konnten sie sich unter Berücksichtigung von Regeln (keine pornografischen, rassistischen oder gewaltverherrlichenden Webseiten) im

Internet bewegen (tB_event_graesel03, 51). Auf diese „freie Surfzeit“ wurden die Heranwachsenden von den pädagogischen Mitarbeiterinnen verwiesen, wenn sie eine Internetseite während des Projektangebotes aufriefen.

7.3.5.3 Zum Erwerb und zur Anwendung vorhandener Kompetenzen

Neben der Aneignung von Kompetenzen haben die Jugendlichen auch auf vorhandenes Wissen bzw. Strategien zurückgegriffen. Sofern diese nicht bereits in der Darstellung der Inputs (Kap. 7.3.5.1: 252ff) enthalten sind, werden sie an dieser Stelle beschrieben.

Aufrufen einer Internetseite

Beim Aufrufen einer Internetseite wie der projekteigenen Website (tB_event_graesel03, 13, 47) oder dem Videoportal „Youtube“ (tB_event_schelm02, 2f) wendeten die Projektteilnehmerinnen eine eigene Nutzungspraktik an. Da sie die präzise URL nicht kannten, setzten sie den Cursor in die Adressleiste und gaben die ersten Buchstaben der Adresse ein (tB_event_graesel03, 13). Aus automatisch generierten Vorschlägen, die darauf erschienen, wählten die Heranwachsenden die Internetadresse aus. Erst wenn die Adressierung der Website im Verlauf nicht vorhanden war, riefen die Jugendlichen meist erneut über den Verlauf den Recherchedienst ‚Google‘ auf und gaben ein wesentliches Schlagwort der URL wie „Youtube“ oder ‚das Event‘ ein. Aus den Rechercheergebnissen des Anbieters ‚Google‘ wählten sie den ersten Link aus, ohne die weiteren Fundstellen und deren textlichen Beschreibungen zu lesen. Analog suchten die Mädchen Videos auf „Youtube“ (tB_event_schelm02, 2f). Nachdem sie über das beschriebene Vorgehen von ‚Google‘ zu dem Videodienstanbieter gelangt waren, gaben die Teilnehmerinnen einen Begriff in die interne Suche ein und klickten auf den als Erstes angezeigten Clip. Anschließend klickten sie auf die rechte Leiste im Videoportal „Youtube“, in der weitere Videos mit einem Bild als Vorschau angezeigt werden. Dieses Klicken in der Vorschau-Leiste wiederholten die Jugendlichen so oft, bis sie den gewünschten Film sichteten.

Dieser Umgang ist für das Recherchieren sowie für die medienpädagogische Arbeit aufschlussreich. Da sich die Mädchen offenbar an die URLs nicht erinnern, scheint weniger das Nennen bzw. Aufführen einer URL bspw. auf einem Plakat oder in einer TV-Sendung als vielmehr eine visuelle Darstellung der Suchergebnisse ⁹⁴ entscheidend. Konsequenterweise sollte zur Bewerbung (medien)pädagogischer Veranstaltungen z.B. auf Plakaten auch eine visuelle Darstellung des Online-Angebotes vorhanden sein. Zudem könnte im Rahmen von medienpädagogischen

⁹⁴ Google führte die sogenannte „Instand Previews“-Funktion erst Ende 2010 ein (<http://www.heise.de/newsticker/meldung/Google-Suche-mit-Treffervorschau-1133381.html>).

Projekten ein „visueller Verlauf“ gestaltet werden, eine Art Startseite, die Screenshots der für das Projekt relevanten Internetseiten beinhaltet.

Medienerfahrungen

Im Rahmen der Medienproduktionen griffen die Projektteilnehmerinnen auf Erfahrungen zu, die sie bereits im Umgang mit Medien erworben hatten bzw. die auf andere Medien verweisen. Als Metapher bspw. fotografierten zwei Mädchen ihre Finger, die zu einer Sternform aneinandergelegt waren, wie dies in einer Werbekampagne der ‚Aktion Mensch‘ im Fernsehen, in Zeitschriften und auf Plakaten zu sehen war (tB_event_schelm02, 11).

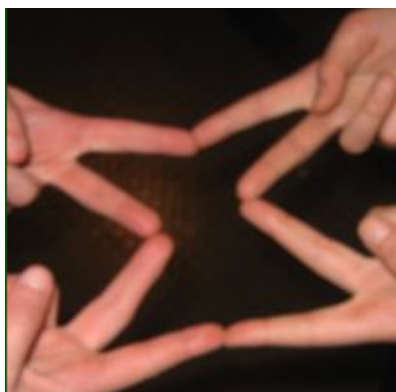


Abb. 33: ‚Das Event‘: Mediale Eigenproduktion von zwei Projektteilnehmerinnen



Abb. 34: ‚Das Event‘: Albert Bauer Companies GmbH & Co. KG für die Werbekampagne ‚Aktion Mensch‘

Die Begrüßung als Einführung eines Textes kennen Jugendliche von der Startseite eines Internetportals, dem Nachrichtenverfassen in sozialen Netzwerken oder auf dem Handy. Infolgedessen haben einige Jugendliche neben ihrem Selbstdarstellungsfoto nicht direkt mit einem Fließtext, sondern mit einer Begrüßungsformel wie „Hey!“ oder „Hi“ begonnen.

Die Entscheidung, beim Fotografieren die Augenbraue mit auf den Bildausschnitt zu nehmen (tB_event_schelm01, 6), und das Urteilen über eine schlechte bzw. gute Tonaufnahme (tB_event_graesel03, 46) können als weitere mediengeprägte Erfahrungen betrachtet werden.

Eine Teilnehmerin kannte darüber hinaus die Bedeutung einer eindeutig zuordenbaren Dateibezeichnung, da sie den englischen Begriff für Tee wählte und einen Unterstrich sowie den Namen der Einrichtung hinzufügte (tB_event_graesel03, 52). Mit dieser Praktik verhinderte sie das Überschreiben einer bereits vorliegenden Datei mit dem gleichen Namen, was insbesondere für das gemeinsame Arbeiten mit mehreren Personen, die Zugriffsrechte auf alle Dateien haben, relevant ist.

Kompetent im Umgang mit Texten und Sprache schrieben sich mehrere Mädchen die Tonaufnahmen vor, unterzogen das Geschriebene zum Textverständnis einem

„Peer-Review“ (tB_event_graesel03, 46) und wandelten den Text zudem noch während der Aufnahme um (tB_event_graesel03, 52).

Interesse und Aufmerksamkeit

Anhand zahlreicher Aussagen und Nachfragen werden das Interesse an dem Projekt und die Aufmerksamkeit der Heranwachsenden deutlich (tB_event_graesel01, 19, tB_event_graesel03, 09, 22). Die Mädchen nahmen Veränderungen und Entwicklungen auf der projekteigenen Internetseite wahr und hinterfragten Vorschläge bzw. Vorgänge, bspw. das in der vergangenen Woche noch nicht vorhandene Motto (tB_event_schelm02, 35) oder die Feststellung gleicher Getränkevorschlge (tB_event_schelm03, 20). Darüber hinaus stellte eine Projektteilnehmerin fest, dass der Programmvorschlag ‚Singen‘ dreimal eingebracht wurde, der eigene Vorschlag sich aber von den beiden anderen Jugendzentren durch das Singen in verschiedenen Sprachen unterschied (tB_event_schelm03, 26).

Alltagswissen

Wie bereits Horst Niesyto (2004a: 94, Moser/Niesyto 2009: 36) angeführt hat, verfügten auch die Jugendlichen in diesem Projekt über Wissen, das nicht dem Wissensverstndnis des Bildungsbürgertums entspricht. Das Wissen um notwendige Bestandteile einer Party oder Tanzschritte ist eine andere Wissensform und als Alltagswissen bedeutsam für die Lebenswelt sowie die Entwicklung der Mädchen (für die Bedeutung von Alltagswissen bzw. Alltagsästhetik und Bildung, insbesondere in der Schule, siehe Ben Bachmair 2009: 15ff). Dieses Wissen anzuerkennen und daran anzuknüpfen stellt eine Grundlage pädagogischen Handelns mit Heranwachsenden aus strukturell benachteiligten Lebenslagen dar.

Handlungskompetenz

Im Hinblick auf zu bewältigende Aufgaben, Zeitmanagement sowie persönliche Fähigkeiten und Grenzen verfügten einige Teilnehmerinnen über ein realistisches Urteilsvermögen bzw. Selbsteinschtzungskompetenzen. Um schneller und noch dazu in einem begrenzten Zeitfenster zu einem Ergebnis zu kommen, teilten sie sich bspw. in kleine Arbeitsgruppen mit spezifischen Aufgaben ein (tB_event_graesel03, 12) oder unterbrachen das Sammeln von weiteren Ideen (tB_event_schelm03, 24). Zudem schtzten die meisten Mädchen ihre neu erworbenen Kompetenzen, z.B. im Umgang mit dem CMS, realistisch ein und lehnten beim Einstellen der Programmvorschlge die Unterstützung durch die pädagogischen Mitarbeiterinnen ab (tB_event_schelm03, 29). Beruhend auf Erfahrungen und eigenem Einschtzungsvermgen nahmen einzelne Projektteilnehmerinnen selbstständig eine Pause oder zogen sich, um für sich einzelne Themen aufzuarbeiten, vorübergehend aus unruhigen Gruppenprozessen heraus (tB_event_schelm01, 7).

7.3.5.4 Sozial-kommunikative Prozesse zwischen Jugendlichen

Im Rahmen des Medienprojekts ‚Das Event‘ erfolgten vielfältige Interaktionen zwischen den Projektteilnehmerinnen innerhalb eines Jugendzentrums und ebenso über das Internet mit Mädchen aus den anderen Jugendeinrichtungen. Das medienpädagogische Projekt intendierte – wie gruppenpädagogische Angebote allgemein – die Förderung von Teamarbeit, Sozialverhalten und Selbstständigkeit – mit und ohne Medien.

Mediatisierte Interaktion: Kooperation mithilfe des Internets

Sozial-kommunikative Prozesse wie die Wechselbeziehungen zwischen Handlungspartnern auf Videoplattformen oder die Zusammenarbeit an der Wikipedia, die Selbstpräsentationen in unterschiedlichen Diensten des Internets sowie das Kommentieren von Bildern in sozialen Netzwerken kennzeichnen das Web 2.0.

Mit dem medienpädagogischen Projekt ‚Das Event‘ wurden diese, dem Internet inhärenten Kooperationsformen aufgegriffen und einem pädagogischen Setting angepasst. Konstitutiv für die Organisation der Abschlussveranstaltung war die Zusammenarbeit aller weiblichen Heranwachsenden über das Internet. In diskursiven Prozessen hat sich bspw. jede Mädchengruppe auf ein Motto, auf zwei Programmpunkte, zwei Getränke und zwei Gerichte geeinigt (tB_event_graesel03, 15ff, tB_event_schelm03, 12ff). Anschließend hat jede Gruppe ihre Vorschläge auf der projekteigenen Internetseite zur Diskussion gestellt. Über die einzelnen Vorschläge wurde erneut in jeder Jugendeinrichtung diskutiert und die Bewertung wurde als Kommentar im Web veröffentlicht.

Die visuellen Selbstpräsentationen stellen einen weiteren sozial-kommunikativen Prozess dar, der mithilfe von Medien und über das Web angestoßen wurde. Die weiblichen Heranwachsenden haben sich allen Projektteilnehmerinnen mit einer meist in Teamarbeit (tB_event_schelm02, 47f) entstandenen Metapher vorgestellt. Um Demütigungen auf der Projektseite zu verhindern, wurde die Kommentarfunktion deaktiviert. Allein die kreativen Selbstpräsentationen in jedem Jugendzentrum sorgten jedoch für Gesprächsstoff und Interaktionen. Die Teilnehmerinnen sahen sich die visuellen Darstellungen an, redeten über die Fotos oder zogen die Bilder als Beispiele heran, um eigene Ideen zu entfalten (tB_event_graesel01, 4, tB_event_schelm04, 5).

Neben pädagogisch-inszenierten Interaktionen nahmen nur wenige Mädchen selbstständig Kontakt mit Projektteilnehmerinnen aus den anderen Jugendeinrichtungen und Stadtteilen auf oder tauschten sich z.B. über die Abschlussveranstaltung aus (Abb. 35: 267).



Abb. 35: ‚Das Event‘: Möglichkeit zum Chatten

Mediatisierte Interaktion: Sozialverhalten

Obschon Notebooks heute erschwinglich sind, kann in der Jugendarbeit nicht jeder Teilnehmerin ein eigener Computer zur Verfügung gestellt werden. Diese Tatsache birgt jedoch den Vorteil, dass die Jugendlichen zusammen an einem Laptop arbeiten. Während des medienpädagogischen Projekts entwickelten die Mädchen Handlungsstrukturen und verständigten sich untereinander, z.B. steuerte ein Mädchen die Maus und die andere Teilnehmerin nahm mithilfe des Mikrofons die Sprachaufzeichnung auf (tB_event_graesel03, 46).

Nicht-mediatisierte Interaktion: Gruppendynamiken

Wie auch in pädagogischen Lernarrangements ohne Medien fanden in dem medienpädagogischen Bildungssetting verschiedene Gruppenprozesse statt.

In jeder Gruppe übernahm ein Mädchen die Führungsrolle und beeinflusste damit maßgeblich das Gruppengeschehen (tB_event_graesel03, 23, 25, tB_event_schelm01, 2ff, tB_event_schelm02, 16). Die Heranwachsende, die bereits vor dem medienpädagogischen Projekt diese Rolle innehatte, leitete bspw. das Abstimmungsverfahren, forderte Verhaltensweisen von anderen Projektteilnehmerinnen ein oder verteilte Arbeitsaufträge (z.B. die Anordnung, im Gemeinschaftszentrum Schelmengraben Essensvorschläge zu nennen, tB_event_schelm03, 12). Auch im Stadtteilzentrum Gräselberg orientierten sich

einige Mädchen an der die Führungsrolle innehabenden Heranwachsenden und schlossen sich ihren Entscheidungen an (z.B. Motto aufschreiben, tB_event_graesel01, 18). Nur wenige Mädchen widersetzten sich ihren Anweisungen und traten ihr argumentativ entgegen (z.B. der Gegenvorschlag, sich beim Vorlesen der Programmvorschlge abzuwechseln, tB_event_graesel03, 6). Allerdings gab es auch gruppenfremde Jugendliche, die nicht mit der Rollenverteilung vertraut waren, aber opponierten, wie im Konflikt der Programmwahl ersichtlich wird (tB_event_graesel03, 17).

Neben dieser Konfliktsituation erlebten die Heranwachsenden zusammen auch viele emotional-humorvolle Situationen. Sie lachten z.B. ber ihr eigenes und fremdes Verhalten (tB_event_graesel01, 20), über Aussagen (tB_event_graesel03, 9), auch während der Sprachaufzeichnungen (ebd., 41). Weitere Gruppenprozesse stellen die verschiedenen Formen der Zusammenarbeit – auch mithilfe der projekteigenen Website – dar. Wechselseitig beeinflussten sich die Heranwachsenden und gaben sich gegenseitig Impulse sowohl bei den medialen Eigenproduktionen (z.B. Selbstdarstellungsfotos, tB_event_schelm02, 47) als auch bei den Meinungsbildungs- und Entscheidungsfindungsprozessen (bspw. Essensvorschläge, tB_event_schelm03, 12ff). Drber hinaus sahen sich die Heranwachsenden auch Internetseiten an, die nicht Bestandteil des Projektes waren, aber ein projektnahes Thema darstellten wie z.B. Profifotos auf ‚SchülerVZ‘ (tB_event_graesel03, 2). Des Weiteren teilten sich die Projektteilnehmerinnen während der Erarbeitung der Essensvorschläge ihre Kocherfahrungen und Traditionen beim Essen mit und sorgten damit für Gesprächsanlässe (z.B. ber Kulturen, Familienleben, tB_event_graesel01, 21, tB_event_graesel03, 35).

Nicht-mediatisierte Interaktion: Lernen in der Peergroup

Als weitere sozial-kommunikative Prozesse können die Erklärungen und Hilfestellungen, die sich die Teilnehmerinnen gaben, betrachtet werden. Die Jugendlichen erklärten sich gegenseitig Aufgabenstellungen oder Funktionsweisen von Hard- und Software, da die pädagogischen Mitarbeiterinnen aufgrund von zeitlich unterschiedlichem Eintreffen der Mädchen, individueller Lernform oder der Anzahl der Teilnehmerinnen nicht immer alle gleichzeitig z.B. beim Erstellen der Metapher begleiten konnten (tB_event_schelm02, 27). Zudem zogen sich die sozialen Fachkräfte gezielt mit dem Wissen um den Nutzen des Peer-Education-Ansatzes zurück (Kap. 4.4.2: 111ff). Auf Augenhöhe, unabhängig von Autorität und Hierarchie sowie dem jugendlichen Sprachstil und Ausdrucksweisen angepasst, lernen Heranwachsende Verhaltensweisen und Wissen von Gleichaltrigen oft besser als von Erwachsenen. Vereinzelt motivierten die Professionellen, die Jugendlichen auch ihr Wissen und ihre Kompetenzen weiterzugeben (z.B. die Heranwachsende, die zunächst keine Metapher produzierte und nicht beabsichtigte, ein Foto in das Internet zu laden, zeigte anderen Teilnehmerinnen die Schritte zum Einstellen eines

Bildes ins Internet, tB_event_graesel01, 15). Das Informieren und Erklären in der Peergroup verlief auch nonverbal, z.B. durch das Beobachten von Handlungen. So setzten sich die Projektteilnehmerinnen neben ein Mädchen und sahen der Gleichaltrigen bspw. beim Zuschneiden eines Fotos oder beim Verfassen eines Textes mit dem CMS zu (ebd., tB_event_schelm01, 9).

7.3.5.5 Sozial-kommunikative Prozesse zwischen Jugendlichen und pädagogischen Mitarbeiterinnen

Abgesehen von wenigen Momenten des Lernens in der Peergroup übernahmen vor allem die sozialen Fachkräfte die Wissensvermittlung bzw. die Koordination der Bildungsprozesse. Die Interaktionen zwischen Jugendlichen und pädagogischen Mitarbeitern bestanden im Wesentlichen aus detaillierten Erklärungen, Motivationen und Bestärkungen sowie dem Arrangieren von Gruppenprozessen.

Interaktion: Erklärungen

‚Das Event‘ stellte sowohl für die Mitarbeiterinnen aus den Jugendeinrichtungen als auch für deren Klientel ein Novum dar. Mit zentrumsübergreifenden Kooperationsprojekten und mit der Zusammenarbeit der Abteilung ‚Bilden und Beteiligen‘ in anderen Bereichen vertraut, erforderte die aufeinander aufbauende sowie ineinandergreifende Struktur des Medienangebotes und der medienpädagogischen Inhalte zahlreiche Erläuterungen und detaillierte Ausführungen. Der grundsätzliche Aufbau und Ablauf (z.B. die Beteiligung von vier Jugendzentren und die Abhängigkeit der Entscheidungen) sowie die einzelnen Aktionen (z.B. das Festlegen des Mottos oder Verfahren zur Abstimmung) wurden auf Nachfrage der Projektteilnehmerinnen mehrfach und auch auf der projekteigenen Internetseite dargelegt.

Um medienpädagogische Bildungsinhalte wie den reflektierten Umgang mit persönlichen Daten im Rahmen des Projektes umzusetzen, wurde unter anderem die Aktion ‚Die Eventmanagerinnen‘ entwickelt. Neben dem Erklären des Fotografierens und der Bildbearbeitung waren hauptsächlich Konkretisierungen der medienpädagogischen Methode erforderlich. Verwundert über eine Selbstdarstellung ohne die körperliche Abbildung einer Person, erläuterten die sozialen Fachkräfte ihre Beweggründe (tB_event_schelm02, 47).

Die durch die medienpädagogischen Aktionen hervorgerufenen Reflexionen und Gespräche gaben den pädagogischen Mitarbeiterinnen Einblicke in jugendliches Denken und Handeln. So tauschten sie sich mit den Mädchen über Erfahrungen visueller Selbstthematisierungen aus und reflektierten die Ambivalenz attraktiver Darstellungen, die mit dem Kennenlernen anderer Jugendlicher verbunden sind (tB_event_schelm01, 2).

Die meisten Erklärungen, die sowohl die Projektstruktur wie auch medienpädagogische Inhalte betrafen, erfolgten in der Regel detailliert und begründet. Die pädagogisch Handelnden hielten z.B. die Jugendlichen nicht nur an, mehrere Aufnahmen einer Metapher zu produzieren, sondern veranschaulichten ausführlich die Gründe (tB_event_schelm02, 13).

Interaktion: Bestärken und Motivieren

Viele Interaktionen bestanden aus dem Geben von Vorschlägen und Anregungen sowie dem detaillierten Erarbeiten von Bildungsinhalten. Einige Mädchen erklärten bspw., dass ihnen keine sie auszeichnende Aktivität oder Gegenstände einfallen würden oder sie wählten flüchtig einen beliebigen Gegenstand aus. Durch Nachfragen, Erinnerungen an gemeinsame Aktivitäten und Erlebnisse unterstützten die sozialen Fachkräfte die Jugendlichen (tB_event_graesel01, 4, 13, tB_event_schelm01, 4ff). In einigen Situationen waren die sozialen Fachkräfte gefordert, die weiblichen Heranwachsenden zum Fortsetzen z.B. der Suche nach visuellen Stellvertretern oder nach Programmpunkten sowie bei dem exakten Zuschneiden der Fotos zu motivieren und ihre bisherigen Aktivitäten nicht abubrechen (tB_event_schelm01, 4ff, tB_event_schelm03, 21, tB_event_schelm02, 48).

Die pädagogischen Mitarbeiterinnen bestärkten die Mädchen mit Lob und Anerkennung zum Erstellen medialer Eigenproduktionen sowie zu deren Fortsetzung. Die soziale Fachkraft ermutigte eine Jugendliche, die sich bisher außerstande sah, Fotos oder Videos am Computer zu bearbeiten, und sich selbst das Bewältigen technischer Abläufe zuzutrauen (tB_event_schelm03, 5). Eine andere Sozialpädagogin setzte sich zu einer Jugendlichen und teilte mit, dass sie von dem Mädchen die Produktion einer Sprachaufzeichnung lernen könnte (tB_event_schelm03, 50). Immer wieder fanden die sozialen Fachkräfte anerkennende Worte z.B. beim erstmaligen Zuschneiden eines Bildes oder beim Ernennen einer Heranwachsenden zur Peer Educatorin (tB_event_schelm03, 33).

Interaktion: Arrangieren von Gruppenprozessen

Um das Vorhaben, die Durchführung einer Abschlussveranstaltung zu erreichen, durchzuführen, war das Steuern des Lernarrangements unverzichtbar. Zur Koordination des Projektverlaufs fassten die pädagogischen Mitarbeiterinnen oft das Geschehen oder Gruppenentscheidungen und -prozesse zusammen (z.B. hielt eine Sozialpädagogin die noch zur Wahl stehenden Mottos fest, tB_event_schelm02, 39). Darüber hinaus sprachen sie Empfehlungen aus wie z.B. den Hinweis, sich inhaltlich an den Tonaufnahmen der anderen Jugendeinrichtungen zu orientieren (tB_event_graesel03, 6), oder stellten Ideen bzw. Aussagen in einen realistischen Zusammenhang (bspw. Kosten und Zeitaufwand, um frische Erdbeeren in Wintermonaten zu finden, tB_event_schelm04, 10).

Den Zeitplan berücksichtigend intervenierten die sozialen Fachkräfte oder forderten mit Nachdruck z.B. zur Abstimmung der Getränkevorschläge auf (tB_event_schelm03, 21).

Da die pädagogisch Tätigen die aufeinander aufbauende sowie ineinandergreifende Struktur des Medienangebotes entwickelt hatten und die Abhängigkeit von erarbeiteten Inhalten kannten, organisierten sie situationsspezifisch den Projektverlauf neu. Sie legten bspw. eine andere Reihenfolge fest oder zogen einzelne Inhalte vor, indem sie z.B. die Metapher zuerst gestalteten und anschließend, wenn die Anzahl der Projektteilnehmerinnen größer war, ein Motto wählten (tB_event_graesel03, 20, tB_event_schelm01, 3).

Neben dem Steuern des Lernarrangements stellte die Koordination von Gruppenprozessen eine signifikante Interaktion zwischen Heranwachsenden und sozialen Fachkräften dar. Analog zu anderen Angeboten der Jugendarbeit schlichteten die pädagogischen Mitarbeiterinnen Konflikte und wirkten bspw. bei der Ausgrenzung einzelner Mädchen integrierend (tB_event_graesel01, 7). Zugunsten gruppenschwächerer Jugendlicher insistierten sie auf Rücksichtnahme. So achteten sie z.B. darauf, dass jede Heranwachsende zu Wort kam und ihre Gedanken sowie Meinungen zu Vorschlägen äußern konnte (tB_event_graesel03, 18). Darüber hinaus sorgten sie dafür, dass anstelle des Mädchens, das die Führungsrolle innehatte, auch andere Teilnehmerinnen das weitere Vorgehen festlegten (tB_event_graesel03, 18). Die Fachkräfte legten ebenso Wert auf einen respektvollen Umgang und thematisierten abfällige Bemerkungen bspw. bei den Mottovorschlägen (tB_event_graesel01, 19).

Einige Interaktionen zwischen den Heranwachsenden und den sozialen Fachkräften waren geprägt von reglementierenden Verhaltensweisen und rigidem Auftreten der pädagogisch Tätigen. Mit Nachdruck kritisierten sie unangemessene Umgangsformen und Verhaltensweisen der Jugendlichen, wie etwa den knappen und unhöflichen Ausruf „Foto!“ anstelle einer Bitte, eine Digitalkamera auszuhändigen (tB_event_schelm02, 9). Um das gemeinsame Arbeiten in der Mädchengruppe zu forcieren und um Arbeitsabläufe zu beschleunigen, ermahnten die pädagogischen Mitarbeiterinnen die Mädchen und ordneten bestimmte Handlungen an, z.B. zu lesen, aufzuräumen, ruhig zu sein (tB_event_graesel03, 52, tB_event_schelm03, 12).

Interaktion: Lebenswelt Jugendlicher und pädagogischer Mitarbeiterinnen

Das Internetprojekt eröffnete neben diesen reglementierenden und kognitiv-lehrreichen Momenten auch zahlreiche die emotionale Bindung zwischen den Mädchen und den sozialen Fachkräften fördernde Augenblicke. Sie lachten über Aussagen sowie Verhaltensweisen, begegneten sich „auf Augenhöhe“ und lernten dabei die Lebenswelt des anderen kennen. So erfuhren die Mädchen bspw., dass sie im Gegensatz zur sozialen Fachkraft aus ihrem Zentrum kompetenter im Umgang mit Medien waren (tB_event_schelm03, 50). Die pädagogischen Mitarbeiter erhielten

dagegen Einblick in die Mediennutzung Heranwachsender. Das „Youtube“-Video ‚Verhängnisvolle Autopanne‘⁹⁵ veranschaulicht z.B. den sich wandelnden Medienumgang und die sich verändernde Distributionsmöglichkeiten bei gleichbleibenden Inhalten (tB_event_schelm02, 3). Den Sozialpädagogen war die Gruselgeschichte bekannt, nur wurde sie nicht wie heute im Rahmen von z.B. „Youtube“-Abenden oder der alltäglichen „Youtube“-Nutzung, sondern bei gemeinsamen Übernachtungen erzählt.

7.3.5.6 Lernarrangements

Institutionsspezifische Ressourcen

Obschon ‚Das Event‘ eine Kooperation zwischen fünf Jugendzentren darstellte, das Konzept zusammen entwickelt wurde und die vielfältigen, medienpädagogischen Aktionen aufeinander aufbauten bzw. sich bedingten, konnten die sozialen Fachkräfte das medienpädagogische Projekt institutionsspezifisch anpassen. Infolgedessen variierten Zeitstruktur, Angebotsart, Zielgruppe, Personal sowie deren Medienkompetenzen und Raum- bzw. Hardware-Ausstattung.

Im Gemeinschaftszentrum Schelmengraben fand ‚Das Event‘ einmal wöchentlich in einem von der Offenen Jugendarbeit, dem Offenen Bereich, getrennten Gruppenraum statt. Da die das Projekt durchführende Sozialpädagogin über medienpädagogische Kompetenzen verfügte, stand sie interessierten Mädchen auch während der täglichen Öffnungszeiten, unabhängig des wöchentlichen Termins zur Verfügung, um z.B. visuelle Selbstdarstellungen zu gestalten. Im Offenen Bereich an zentrumseigenen Notebooks konnten die weiblichen Heranwachsenden ihre Selbstpräsentationen bearbeiten und online stellen (tB_event_schelm03, 17).

Für das medienpädagogische Angebot war keine Anmeldung oder regelmäßige Teilnahme notwendig, sondern es zeichnete sich durch einen offenen Charakter aus. Die Mädchen konnten abhängig von ihrer zeitlichen Planung, ihrer Stimmung und Lust an dem wöchentlich festgelegten Termin teilnehmen. Gearbeitet wurde jeweils mit den anwesenden Jugendlichen. Dies erforderte ein hohes Maß an Flexibilität von der Sozialpädagogin, da unvorhersehbare Ereignisse zu berücksichtigen (z.B. viele Hausaufgaben, lernen für Arbeiten) und die Teilnehmerinnenanzahl unwägbare waren. Situativ entschied die Mitarbeiterin, ob eine Aktion, z.B. die Mottosuche, durchgeführt wurde oder erst bei Anwesenheit mehrerer Mädchen stattfand. Mit der Entscheidung für ein offenes Medienangebot hat die soziale Fachkraft ‚Das Event‘ auf die Zentrumsbesucherinnen abgestimmt und als niedrigschwelliges Projekt angelegt.

Im Stadtteilzentrum Gräselberg hat die Sozialpädagogin das medienpädagogische Projekt eigens auf mehrere Mädchen abgestimmt, die den Angeboten für Kinder entwachsen, aber auch noch nicht bei den Jugendlichen „angekommen“ waren. Als

⁹⁵ <http://www.Youtube.com/watch?v=9ryLyJdaV28&feature=related> [20.04.2014]

Veranstaltungstag wurde der Freitagnachmittag gewählt, da an diesem Termin nur Kinder das Zentrum aufsuchten und zum Abend hin die Mädchen im sogenannten ‚Kuschelraum‘, dem Erholungs- oder Toberaum, unter sich waren.

Das Projekt hatte aufgrund der Ausrichtung ausschließlich auf diese Gruppe einen verbindlichen und zugleich geschlossenen Charakter. Die Mädchen waren jede Woche anwesend oder entschuldigten sich im Vorfeld für ihr Fehlen bzw. benachrichtigten die Sozialpädagogin (tB_event_graesel02, 3, tB_event_graesel03, 4). Weibliche, nicht zu der Gruppe zählende Teenager konnten grundsätzlich an dem Projekt mitwirken, doch beeinflusste die Mädchengruppe maßgeblich die Teilnahme. Sie lehnten Projektteilnehmerinnen bis hin zum Zurückweisen ab (z.B. eine 14-Jährige, die sie aus dem Stadtteil bzw. aus dem Zentrum kannten, tB_event_graesel02, 3) oder ließen andere teilhaben (z.B. zwei an unterschiedlichen Projekttagen anwesende Mädchen, die sie aus verschiedenen Zusammenhängen wie Familie, Schule, Stadtteilzentrum kannten und akzeptierten, tB_event_graesel01, 13, tB_event_graesel03, 2).

Bedingt durch die geringen Medienkompetenzen der Sozialarbeiterinnen des Zentrums führte eine medienpädagogische Fachkraft das Projekt durch. Da diese bzw. das Amt für Soziale Arbeit zudem auch die Hardware mitbrachte sowie mit den weiblichen Heranwachsenden ein festgelegter Projekttag vereinbart war, fand ‚Das Event‘ auch ausschließlich an einem Tag statt.

Methoden der Wissensvermittlung

Neben dem formalen und dem informellen Lernen eröffnet Jugendarbeit als ein Ort des nonformalen Lernens Bildungsgelegenheiten, die von signifikanten Lernmethoden wie dem Frontalunterricht in der Schule oder dem Lernen in Großgruppen abweichen. Mit seiner Publikation der *„Pädagogik der Navigation“* hat Franz Josef Röhl bereits 2003 Methoden insbesondere für das Lernen in und außerhalb der Schule mit dem Computer und dem Internet aufgezeigt. Angelehnt an diese medienpädagogischen Strategien haben die pädagogischen MitarbeiterInnen Bildungsprozesse begleitet, die das bereits vorhandene Wissen der Mädchen aufgegriffen und die Jugendlichen als Experten, die über bestimmte Kompetenzen verfügen, betrachtet. Wissensfragmente (verinseltetes Lernen) wurden nach Aufforderung der Heranwachsenden nicht frontal-belehrend, als lineare Wissensvermittlung, sondern im Sinne von Franz Josef Röhl (2003) *„selbstgesteuerten Lernprozessen“* subjektorientiert, bei Bedarf und im Handeln lernend eröffnet.

Die sozialen Fachkräfte wendeten verschiedene Methoden der Wissensvermittlung an, die als niedrigschwellig interpretiert werden können, da sie mit keinen Vorbedingungen verbunden sind und ohne zeitintensiven Aufwand umgesetzt werden können.

So wurden bspw. die Funktionen der Digitalkamera nicht dadurch erschlossen, dass die Pädagogen die Funktionen vorführten oder das Abstellen des Blitzes selbst

ausführten, sondern über das eigene Handeln (tB_event_graesel01, 4). Die pädagogischen Mitarbeiterinnen nannten die einzelnen Schritte, die von den Heranwachsenden ausgeübt wurden.

Eine weitere Vorgehensweise, um z.B. das Onlinestellen von Inhalten über das CMS zu erläutern, bestand aus dem Zeigen mit dem Finger auf die entsprechende Benutzeroberfläche bzw. die Menüfelder und Schaltflächen (tB_event_graesel01, 13, tB_event_schelm02, 14).

Als alternative Praktik führten die pädagogischen Mitarbeiterinnen mit der Maus die Schritte am Bildschirm aus und erklärten dabei bspw. das Zuschneiden von Bildern. Anschließend wurde der Menübefehl ‚Rückgängig‘ gewählt, bis das Bild wieder in seinem Ursprungszustand war. Durch diese sich wiederholende Handlung lernten die Mädchen die Arbeitsschritte (tB_event_schelm02, 15).

Klassische Wissensvermittlung wie das Speichern einer Datei erfolgte nebenbei. Im Vordergrund stand, sich als ‚Eventmanagerin‘ den anderen Projektteilnehmerinnen in Bild und Text vorzustellen. Neben dieser Aktivität lernten die Jugendlichen auch den Befehl ‚Datei speichern unter‘ sowie die verschiedenen Dateiformate kennen (tB_event_graesel03, 46).

Atmosphäre

Eine grundlegende Herausforderung für die Jugendarbeit stellt das Arrangieren einer Lernatmosphäre dar, die ungezwungene Bildungsgelegenheiten eröffnet. Im Gegensatz zur Schule ist in der außerschulischen Jugendbildung die Teilnahme nicht verpflichtend, ist kein rigoroses Curriculum einzuhalten und Lerninhalte werden nicht vorgegeben. Daher ist das außerschulische Bildungsangebot an den einzelnen Jugendlichen sowie an deren Lernrhythmus und Bedürfnissen zu orientieren. Zugleich ist eine Atmosphäre des Wohlfühlens und der Motivation zu initiieren, die Jugendliche zu einer erneuten Teilnahme an den freiwilligen Angeboten der Jugendarbeit bewegt.

Einzelne Tätigkeiten am Computer wie das Zuschneiden der Bilder waren für die Mehrheit der Mädchen neu, sodass die Auge-Hand-Koordination zur exakten Auswahl des Bildausschnittes mit der Maus wiederholender Übung und Zeit bedurfte. Die pädagogisch Tätigen motivierten die Heranwachsenden durch Lob sowie durch Ermutigungen die Tätigkeit fortzusetzen und gestanden den Mädchen individuell-angepasste Zeit zum Üben bzw. zum Abschluss der Produktion zu (tB_event_graesel01, 16).

Darüber hinaus gaben die sozialen Fachkräfte den Mädchen Raum für unterschiedliche Lernarten und für den eigenen Lernrhythmus. Viele Jugendliche haben nonverbal, über das Beobachten anderer Heranwachsender gelernt, z.B. das Produzieren eines eigenen Selbstdarstellungsfotos. Die pädagogischen Mitarbeiterinnen drängten sie nicht zur umgehenden Produktion eines eigenen Bildes, sondern gaben ihnen Zeit zum Lernen und zum Herausfinden der geeigneten

Lernmethode (anderen zusehen, direktes Erproben, sprachliche, oft sich rückversichernde Wiederholungen und dabei die Schritte ausführen etc.). Ein Mädchen hatte Hemmungen, eine visuelle Selbstdarstellung in das Internet zu stellen. Die Professionellen gaben ihr Gelegenheit, zuzusehen, andere Heranwachsende zu unterstützen und ihnen die Schritte zu erklären, bis das Mädchen selbst beschloss, ihr eigenes Foto anzufertigen und selbstständig zu veröffentlichen (tB_event_graesel01, 15).

Des Weiteren begünstigten die ungezwungene Atmosphäre und die aktive Medienarbeit Erzählanlässe. Beim Teetrinken, zwischen und während der Medienproduktionen gaben die Jugendlichen Einblicke in ihre Lebenswelt und berichteten von medienbezogenen und auch medienfreien Erlebnissen bzw. von Themen, die sie zurzeit beschäftigten. Eine Heranwachsende gab Auskunft über ihre Computer- und Internetnutzung, die von ihren Eltern stark reguliert wurde (tB_event_graesel01, 15). Eine andere Projektteilnehmerin schilderte, dass sie in der Familie einen Computer gemeinsam nutzen würden und ihr deshalb wenig Zeit zur Internetnutzung zur Verfügung stand (tB_event_graesel01, 9).

Parallele, mediatisierte und alternative Angebote

Parallel zu den medienorientierten Aktivitäten wurden den Mädchen auch andere Angebote wie Kreativangebote oder im Jugendzentrum verfügbare Spiele (Kicker, Brettspiele etc., tB_event_graesel01, 16) eröffnet. Auf diese Weise konnte zum einen Zeit überbrückt werden, wenn an allen Computern bereits in Kleingruppen gearbeitet wurde. Zum anderen konnten Erholungs- und Entspannungsphasen von dem konzentrierten Arbeiten mit oft neuen sowie herausfordernden Inhalten eingelegt, Raum zum Austausch, für Gruppenprozesse, zum Videoanschauen auf „Youtube“ oder in „SchülerVZ“ geschaffen und alternativ zur Mediennutzung beanspruchende Aktivitäten zur Verfügung gestellt werden.

Darüber hinaus sah das Lernarrangement eine Verknüpfung mediatisierter und alternativer, in der Regel bekannter Formen vor. Im Stadtteilzentrum Gräselberg haben einige Jugendliche zur Vorbereitung auf die Vorstellung als Eventmanagerin im Internet einen Steckbrief auf Papier ausgefüllt (tB_event_graesel01, 12). Vertraut mit dem Verfassen von Steckbriefen, z.B. durch Freundschaftsbücher, setzten sich die Projektteilnehmerinnen vor einer Veröffentlichung im Netz mit sensiblen und weniger bedeutsamen persönlichen Informationen auseinander. Zugleich befassten sie sich auf diese Weise mit verschiedenen Formen von Öffentlichkeit.

Niedrigschwelliges Medienprojekt

Im Rahmen des Projektes „Das Event“ wurden Kriterien für medienpädagogische Angebote in der offenen Jugendarbeit deutlich.

Da die Jugendlichen nur begrenzt Zeit zur Verfügung hatten, waren kurze Projekteinheiten sinnvoll. Zudem steigerten umgehende Ergebnisse wie

Selbstdarstellungsfotos die Motivation. Die Veranstaltungsuhrzeit spielte insbesondere bei Mädchen mit Migrationshintergrund in den Wintermonaten eine besondere Rolle, weil viele weibliche Heranwachsende vor Eintreten der Dunkelheit zu Hause sein mussten. Darüber hinaus waren die Erziehungsberechtigten in einzelne Projektphasen einzubeziehen, z.B. durch Einverständniserklärungen, dass die Jugendlichen später und auch bei Dunkelheit nach Hause kommen können.

Relevant war überdies für viele Erziehungsberechtigte mit Migrationshintergrund das geschlechtsspezifische Angebot, das Wissen um die Abwesenheit männlicher Jugendlicher. Neben den Eltern begrüßten auch die Projektteilnehmerinnen, dass das Angebot nur für Mädchen war und sie „ungestört“ waren (tng01_event: 2).

Zu diesen Rahmenbedingungen kam die Internetausstattung hinzu. Selbst wenn ein Internetzugang vorhanden ist, kann eine Alternativmöglichkeit wie ein Webstick, z.B. bei Ausfall des festinstallierten Internets oder einem Raum mit schlechter WLAN-Verbindung, sinnvoll sein (tB_event_graesel02, 2).

Bedeutsam für das pädagogische Handeln waren Flexibilität und die Fähigkeit mehrere Ereignisse gleichzeitig zu verfolgen. Aufgrund von unvorhersehbaren Ereignissen wie der Ausfall des Internets konnte nicht in jedem Jugendzentrum zum geplanten Zeitpunkt die Mottowahl stattfinden. Die sozialen Fachkräfte reagierten auf diese Unwägbarkeit flexibel und beschlossen, in Absprache mit den Projektteilnehmerinnen sich auf ein aus allen Vorschlägen bestehendes und zusammenfassendes Motto zu einigen (tB_event_schelm03, 2).

Eine Weiterentwicklung von Projekthinhalten erfolgte zudem während der Veranstaltung, z.B. die Idee der Abstimmungsübersicht als Tabelle.

Auch die Reaktionen der Jugendlichen auf und der Umgang mit einzelnen Bildungsangeboten erforderte ein anpassungsfähiges Verhalten. Die pädagogischen Mitarbeiterinnen haben bspw. den sogenannten Austauschbereich zum asynchronen Chatten angeboten. Diesen frei gestaltbaren Raum nutzten die Mädchen jedoch nur, um einen eingebrachten Vorschlag zu unterstreichen und um sich über eine Projektteilnehmerin zu informieren.

Weitere Kriterien

Vorteilhaft war darüber hinaus die Anwesenheit einer aus dem Jugendzentrum stammenden sozialen Fachkraft, die im Rahmen der medienpädagogischen Projektarbeit eingesetzt wurde. Da die Sozialpädagoginnen nicht nur punktuell bzw. projektbezogen, sondern während der Woche auf die Zentrumsbesucherin trafen, bekamen sie auch Entwicklungen und Geschehnisse in der Gruppe und Einzelner mit. Ferner hatten die Zentrumspädagoginnen bereits eine pädagogische Beziehung mit den Projektteilnehmerinnen aufgebaut und konnten die Erzählungen aus der Lebenswelt der Jugendlichen, die durch die medialen Eigenproduktionen ausgelöst wurden, einordnen und damit weiterarbeiten. Die pädagogischen Mitarbeiterinnen konnten überdies die Jugendlichen besser einschätzen und sie z.B. um die Weitergabe

von Wissen bitten. Auch die Beteiligung bzw. Mitgestaltung der Jugendlichen an Projekthinhalten und Rahmenbedingung fiel ihnen leichter als der externen medienpädagogischen Fachkraft. Die Zentrumsmitarbeiterinnen hatten bspw. Erfahrungen mit Abendveranstaltungen und Einverständniserlaubnisse der Eltern gesammelt.

Zentral für medienpädagogische Projekte sind zudem finanzielle Ressourcen. Als „Low Budget“-Projekt angelegt, wurde keine „High End“-Technik benutzt, sondern Medien, die dem ‚Enduser‘ und damit auch den Jugendlichen zur alltäglichen Nutzung zur Verfügung stehen (z.B. Headsets zur Sprachaufnahme).

Auch die Produktionskontexte wiesen Alltagsorientierung auf. Zum einen wurden die medialen Eigenproduktionen bspw. die Tonaufzeichnungen in einem gewöhnlichen Gruppenraum produziert. Auf diese Weise lernten die Mädchen das Prinzip des Web 2.0, vom Konsument zum ‚Produser‘ zu werden und ohne besondere Technik sowie Know-how Inhalte im Internet zu veröffentlichen, kennen. Zum anderen wurden auch im Alltag der Jugendlichen leicht umsetzbare Methoden der TV- oder Radioproduktion aufgegriffen. Anstelle einer roten Lampe zur Aufzeichnung machten die Projektteilnehmerinnen andere durch den Ausruf „Achtung Tonaufnahme!“ auf eine Aufzeichnung aufmerksam. Ebenso wurde an Erfahrungen angeknüpft, die den Heranwachsenden aus anderen Zusammenhängen, z.B. dem Singen oder der Moderation von Fernsehsendungen bekannt waren. Um eine qualitativ gute Sprachaufzeichnung zu erstellen, brachten die Mädchen ihren Oberkörper in eine aufrechte Position oder stellen sich sogar hin (tB_event_graesel03, 41ff).

7.3.6 Zusammenfassung

In der Detailanalyse des medienpädagogischen Praxisforschungsprojektes finden sich erste Hinweise zur Beantwortung der Forschungsfragen. So wurde deutlich, dass im Rahmen non-formaler Bildungsprozesse mit dem Web 2.0 umfassendere Impulse als die Vermittlung technisch-instrumenteller Qualifikationen gegeben werden können (Kap. 7.3.5.1: 255ff). Die symbolhafte Selbstdarstellung mit Fotos ist ein prägnantes Beispiel für eine weiter gefasste Medienbildung mit dem Web 2.0. Während dieser medienpädagogischen Aktion haben sich die Projektteilnehmerinnen mit ihrem eigenen Selbst auseinandergesetzt und ihre Geschlechtskonstruktionen sowie ihre Handlungspraktiken im Internet reflektiert (Kap. 7.3.5.1: 257). Auch die Organisation und Gestaltung der Abschlussveranstaltung über das Internet mit anderen Mädchengruppen stellt eine grundlegende Aufgabe der Jugendarbeit dar (Beteiligung von Heranwachsenden an Angeboten der Jugendarbeit, Kap. 4.3.2: 94ff). Vor Ort, in den jeweiligen Jugendzentren, haben die weiblichen Heranwachsenden ihre Meinungen kundgetan, sich andere Sichtweisen angehört, sich ausgetauscht, Vorschläge erarbeitet und ihre Beschlüsse auf die projekteigene Website gestellt (Kap. 7.3.5.1: 257ff). Durch die Stimmenabgabe jedes Jugendzentrums erfolgte eine Online-Wahl (ebd.). Auf diese Weise gestalteten die

Mädchen ein Angebot der Jugendarbeit mit und lernten Ansätze einer internetgestützten Beteiligung kennen.

Die soeben herausgestellten Möglichkeiten für eine außerschulische Jugendarbeit im Kontext von Web 2.0 sind an dieser Stelle verkürzt dargestellt und unterliegen – wie Bildungsprozesse im Allgemeinen – Grenzen. Die Urheberrechtsverletzung (Kap. 7.3.5.1: 257), das Beibehalten der Profilbilder (tng01_event: 3) und der Verzicht auf das Aufgreifen pädagogischer Aktionen verdeutlichen, dass pädagogisch initiierte Bildungsprozesse lediglich ein Impuls sein können und nicht immer die erhoffte Wirkung erzielen. Trotz dieser Einschränkungen ist es Aufgabe der Jugendarbeit, Bildungsanlässe zu schaffen, die Jugendliche beim Aufwachsen in einer mediatisierten Gesellschaft unterstützen.

Das medienpädagogische Praxisforschungsprojekt ‚Das Event‘ lieferte weitere Anhaltspunkte über die Beschaffenheit solcher Bildungsarrangements bzw. für Konzepte einer bildungsorientierten Jugendarbeit mit dem Web 2.0. Um nicht nur technisch-instrumentelle Medienkompetenz zu fördern und an ohnehin schon wahrgenommenen Aufgaben in der Jugendarbeit anzuknüpfen (z.B. genderreflektierende Praxis, Persönlichkeitsbildung), ist eine intensive Auseinandersetzung der Professionellen mit medientheoretischen Erkenntnissen notwendig (Kap. 7.3.3: 245f). Zugleich kann mit einem umfassenderen Wissen über Medienpädagogik eine präzise Zielformulierung erfolgen. Hierfür sind schon in der Ausbildung zeitlich umfangreiche Qualifizierungen erforderlich, die während der Berufsausübung als Fachkraft in der Jugendarbeit aufzufrischen sind. Im Rahmen von Weiterbildung kann auch Berührungängsten vor Medientechnologien begegnet werden (mag_event_ich: 5ff), die oft bei schon länger in der Praxis Tätigen auftreten bzw. bei Professionellen, die in ihrer Ausbildung keine medienpädagogische Qualifizierung erworben haben. Aufgrund ihres alltäglichen Medienhandelns verfügen Jugendliche heute über technische Kenntnisse und können ihr Wissen und ihre Kompetenzen an andere Projektteilnehmende weitergeben (mag_event_ich: 5, Kap. 7.3.5.1: 252ff). Wissen auch die Heranwachsenden nicht weiter, können sie zusammen mit den pädagogisch Tätigen nach einer Lösung suchen. Entscheidend ist eine professionelle Haltung, die die Kompetenzen Jugendlicher anerkennt und nicht vorgibt, allwissend zu sein (Kap. 7.3.5.6: 272). Aus dieser Erkenntnis ein ausschließliches Arbeiten nach dem Peer-Education-Ansatz (Kap. 4.4.2: 111ff) abzuleiten, ist – wie auch das medienpädagogische Praxisforschungsprojekt aufzeigt – verfehlt. Heranwachsende verfügen zwar über Kompetenzen, benötigen aber z.B. im Kontext der Persönlichkeitsentwicklung Unterstützung von pädagogischen Fachkräften (Kap. 7.3.5.5: 268). Infolgedessen scheint vielmehr eine Kombination der Wissens- sowie Kompetenzvermittlung durch Jugendliche und Professionelle sinnvoll.

Darüber hinaus gibt die Detailanalyse Aufschluss über die Entwicklung medienpädagogischer Web-2.0-Projekte mit Jugendlichen aus strukturell

benachteiligten Lebenslagen. Die sozialpädagogischen Fachkräfte knüpften mit der Organisation einer Veranstaltung an Alltagsthemen (Kap. 7.3.5.3: 264) und mit der Selbstdarstellung als Foto an die Medieninteressen der Mädchen an. Auf diese Weise befassten sich die Projektteilnehmerinnen auch mit bildungsorientierten Themen wie der Identitätsarbeit oder einem reflektiert-kritischen Medienumgang. Die Auseinandersetzung fand nicht nur kognitiv-rational, sondern in medialen Reflexions- und Artikulationsformen statt (z.B. Essens- und Getränkevorschläge). Die Medienproduktionen wurden mit einer den Jugendlichen zur Verfügung stehenden Technik und keinen ‚High-End-Medien‘ erstellt, sodass auch ein Transfer auf das alltägliche Medienhandeln Heranwachsender im Sinne einer Lebensweltorientierung möglich war (Kap. 7.3.5.6: 274f). Des Weiteren sind die medienpädagogischen Aktionen auf kurze Einheiten angelegt und entsprechen keinen umfangreichen Medienprojekten – obschon die Einzelaktionen bis zur Abschlussveranstaltung aufeinander aufbauten und einen Zeitraum von vier Wochen einnahmen. Während der medienpädagogischen Aktionen bestand am Ende des Projekttagess oder nach Bearbeitung einer Tonaufnahme Raum für nicht projektbezogene bzw. pädagogisch initiierte Netzaktivitäten, wie z.B. das Betrachten von Profilen in ‚SchülerVZ‘ oder das Versenden von Nachrichten. Wichtig für die Planung eines zielgruppenspezifischen Medienprojekts ist zudem ein Zeitpuffer, um auf Ereignisse und Entwicklungen flexibel und situativ reagieren zu können, etwa bei einem Internetausfall (Kap. 7.3.5.6: 275).

Abschließend bleibt noch festzuhalten, dass dieses Medienprojekt ein geschlechtsspezifisches Angebot war, das vereinzelt stereotypischen Geschlechterzuschreibungen begegnen konnte (Kap. 7.3.5.1: 257). So fotografierten z.B. einige Teilnehmerinnen für ihre Selbstdarstellung Gegenstände (z.B. Handy), die keine Folgerung auf das Geschlecht zulassen. Andere Mädchen dagegen blieben stereotypischen Geschlechterbilder verhaftet (z.B. Schminke).

7.4 ‚Ich, das Leben & die Liebe‘

Im Rahmen dieses Praxisforschungsprojekts produzierten Mädchen aus dem Jugendzentrum Biebrich, dem Stadtteilzentrum Gräselberg und dem Stadtteilzentrum Schelmengraben Selbstdarstellungsfotos, Online-Bilderclips, Sprachaufzeichnungen, Lieder sowie Kurzgedichte und veröffentlichten sie auf einer projekteigenen Website. Ausschließlich weiblichen Mitarbeiterinnen führten das von Oktober bis Dezember 2009 verlaufende medienpädagogische Angebot durch.

7.4.1 Entstehungskontext

Das medienpädagogische Praxisforschungsprojekt ‚Ich, das Leben & die Liebe‘ wurde aus dem Medienangebot ‚Das Event‘ entwickelt. Auf dem Weg zur Abschlussveranstaltung, dem über das Internet organisierten ‚Event‘, und in einem Gruppengespräch (tng01_event: 7ff) artikulierten die Projektteilnehmerinnen Interesse an einem weiteren medienpädagogischen Angebot. Diesen Wunsch aufgreifend und auch aus professioneller Perspektive, Mädchen ein Projekt mit Computer und Internet zu eröffnen, trafen sich die Mitarbeiterinnen, die bereits ‚Das Event‘ entwickelt und durchgeführt hatten. Zu dieser Gruppe kam noch eine soziale Fachkraft aus einem weiteren Jugendzentrum hinzu.



Abb. 36: ‚Ich, das Leben & die Liebe‘: Selbstdarstellungsfotos, die jeden Morgen um die gleiche Uhrzeit mit einer am Wecker befestigten Digitalkamera aufgenommen wurden

Im Rahmen des ersten Planungstreffens stellte ich als Impuls ein Projekt vor, bei dem ein Künstler auf einem Wecker eine Digitalkamera befestigt hatte und jeden Morgen, wenn der Wecker zu einer festgelegten Uhrzeit klingelte, sich selbst

fotografierte. Mit dem Bilderclip ‚everyday‘⁹⁶ erstellte Noah Kalina eine vergleichbare Medienproduktion. Er fotografierte sich an 365 Tagen aus der gleichen Perspektive über einen Zeitraum von sechs Jahren und verknüpfte die Fotos. Zudem verwies ich auf das im Kontext einer interaktiven, medienpädagogischen Aktion mit dem Internet entstandene Blog ‚girlslife‘⁹⁷ (Ketter 2009), das den sogenannten ‚16-Uhr-Snapshot‘ enthielt. Angelehnt an die beiden Kunstprojekte hielten Mädchen aus dem Main-Taunus-Kreis ihre Aktivitäten fest, denen sie um 16 Uhr nachgingen.

Ausgehend von diesen Impulsen konzipierten die sozialen Fachkräfte ‚Ich, das Leben & die Liebe‘, das die Vorschläge der Jugendlichen, ein Angebot zu dem Thema ‚Liebe‘ und ‚Computer‘ sowie die Ideen der kreativ-ästhetischen Auseinandersetzung mit der Lebenswelt weiblicher Heranwachsender beinhaltet.



Abb. 37: ‚Ich, das Leben & die Liebe‘: Bilderclip: ‚everyday‘ von Noah Kalina

7.4.2 Konzept⁹⁸

Ziele und Adressatinnengruppe

Mit den Schlagworten ‚Ich‘ und ‚Leben‘ im Veranstaltungstitel kommt das Ziel der kreativ-medialen Auseinandersetzung mit der eigenen Lebenswelt zum Ausdruck. Die Selbstdarstellung mit Fotos in ‚Das Event‘ betrachteten die professionell Tätigen als angemessene Möglichkeit, das Veröffentlichen persönlicher Daten zu thematisieren. Diese Sensibilisierung sollte jedoch neben Fotos, auch im Rahmen der Produktion von Bild-Text-Collagen, Gedichten, Audiobeiträgen und Bilderclips, erfolgen. Die Mädchen zu einem reflektierten Medienhandeln im Internet zu befähigen, bildete daher die Querschnittsaufgabe. Diese grundlegende Intention wurde aber nicht in den Vordergrund gestellt. Vielmehr ging es – wie mit der gendersensiblen Medienpädagogik intendiert (Kap. 5.2: 135f) – um das Anknüpfen an die Medienvorlieben von Mädchen, die Erschließung neuer Erfahrungs- und Handlungsräume anhand medialer Eigenproduktionen, die Auseinandersetzung mit der eigenen Person, der eine Reflexion der Geschlechtsrolle inhärent ist, sowie das Erkennen und die Artikulation eigener Interessen. Ergänzt wurden diese Ziele mit dem Vorhaben, medienpädagogische Peer Educatoren auszubilden. Die Idee, nämlich die einer Qualifizierung von Mädchen, wurde in Ansätzen in dem

⁹⁶ <http://www.Youtube.com/watch?v=6B26asyGKDo> [20.04.2014]

⁹⁷ <http://girlslife.twoday.net> [20.04.2014]

⁹⁸ Original-Kurzkonzzept im Anhang 09.

Vorgängerprojekt ‚Das Event‘ deutlich und basierte auf den Grundgedanken, dass Jugendliche sich Medientechnologien schneller aneignen als soziale Fachkräfte und eher in der Peergroup als durch einen anleitenden Erwachsenen lernen (Kap. 4.4.2: 113f). Zu dieser Thematik hatte auch vor dem Projekttreffen die Fachtagung ‚Jung & engagiert. Peer Education: Prävention und jugendliches Engagement‘, die das Amt für Soziale Arbeit Wiesbaden organisierte, stattgefunden, an der fast alle Mitarbeiterinnen teilnahmen, die das Medienprojekt konzeptionierten.

Mit diesem medienpädagogischen Projekt sollten Mädchen, die eine weiterführende Schule besuchten, angesprochen werden.

Projektstruktur und -inhalte

Für die Struktur griffen die pädagogischen Fachkräfte auf die Erfahrungen aus dem vorhergehenden Medienangebot zurück und vereinbarten einen Projektzeitraum von sechs Wochen. Die ersten fünf Workshoptage sollten der Erstellung medialer Eigenproduktionen dienen, in der letzten Woche waren die Vorbereitungen für eine das Medienangebot abschließende Vernissage vorgesehen. Die fünf Projekttreffen unterteilten die Mitarbeiterinnen in eine Produktions- und eine den nächsten Workshoptag vorbereitende Phase.

Als erste Produktionsphase wurde im Ablaufplan die Selbstdarstellung mit einem Foto und die Vorbereitungen für eine mediengestützte Lebensweltanalyse festgehalten. Um die Projektteilnehmerinnen auf das Fotografieren ihrer Aktivitäten über einen Zeitraum von einer Woche zu einer bestimmten Uhrzeit einzustimmen, legten die professionell Tätigen zunächst das Vorgehen dar. Anschließend verliehen sie Digitalkameras, falls die Mädchen keine Fotohandys oder eigenen Fotoapparate besaßen.

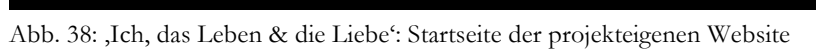
Für das zweite Projekttreffen nahmen sich die Mitarbeiterinnen die Sichtung und Besprechung der Fotos und deren Zusammenstellung zu einem Online-Bilderclip vor. Darüber hinaus entschieden sich die Fachkräfte für eine auch am zweiten Veranstaltungstag stattfindende Einführung in das Thema ‚mein Körper‘.

Am dritten Projekttag war die Auseinandersetzung mit dem eigenen Körper geplant, deren Ergebnisse als Tondatei auf der Website veröffentlicht werden sollten. Zudem wurde vereinbart, die Teilnehmerinnen auf das Thema ‚meine Stärken‘ vorzubereiten. Mit der Produktion von Gedichten und Fotos am vierten Veranstaltungstag war intendiert, dass die Mädchen ihre Fähigkeiten reflektierten. Die Vorbereitung der letzten medienpädagogischen Aktion mit dem Thema ‚Liebe‘ sollte ebenfalls am vierten Projekttag erfolgen.

Für das fünfte Projekttreffen setzten die pädagogischen Mitarbeiterinnen die Medienproduktion in allen kennengelernten Formaten (Gedicht, Foto, Audio, Bilderclip) mit dem Schwerpunkt ‚Liebe‘ fest.

Zur Präsentation der medialen Eigenproduktionen wurde im Sinne einer Online-Ausstellung eine projekteigene Website angelegt, auf deren Startseite zunächst nur

Diese Online-Ausstellung sollte um eine Offline-Präsentation ergänzt werden, in der die jungen Künstlerinnen ihre medialen Eigenproduktionen auf einer Leinwand vorführten. Darüber hinaus war angedacht, die Gedichte, Fotos, Bilderclips Sprachaufzeichnungen als einzelne Exponate auf Hochglanzpapier bzw. an großen Bildschirmen den BesucherInnen der Offline-Ausstellung zugänglich zu machen. Nach dieser Vernissage sollten die Medienproduktionen an „Warte- oder Überbrückungsorten“ in Wiesbaden wie der Post, der Bank, dem Bahnhof oder dem Rathaus ausgestellt werden.



7.4.3 Beteiligte Akteure

Die Jugendeinrichtungen

Das medienpädagogische Projekt wurde von Mitarbeiterinnen aus sechs Jugendeinrichtungen entwickelt, davon hatten fünf Fachkräfte an der Veranstaltung ‚Das Event‘ teilgenommen (Kap. 7.3.2: 239). Durchgeführt wurde ‚Ich, das Leben & die Liebe‘ aber nur in vier Einrichtungen, da in zwei Jugendzentren keine Mädchen erschienen. Die medienpädagogische Praxisforschung erfolgte wie bereits bei ‚Das Event‘ in dem Stadtteilzentrum Schelmengraben, ehemals Gemeinschaftszentrum, und in dem Stadtteilzentrum Gräselberg (ebd.). Zusätzlich wurden die Produktions- und Interaktionsprozesse in dem Jugendzentrum Biebrich beobachtet, dokumentiert und analysiert. In dieser Jugendeinrichtung und auch im Stadtteilzentrum Gräselberg unterstützte eine medienpädagogische Mitarbeiterin die mit der aktiven Medienarbeit und dem Computer sowie dem Internet weniger vertrauten Fachkräfte (mag_event_ich: 5, 6, 7). Die Sozialpädagogin im Stadtteilzentrum Schelmengraben verfügte über Medienkompetenz und hatte neben ‚Das Event‘ bereits eigene Projekte mit Computer und Internet angeboten (Kap. 7.3.2: 239), sodass keine Unterstützung notwendig war.

Die medienpädagogische Fachkraft

Die medienpädagogische Mitarbeiterin hatte ich als Lehrbeauftragte an der Fachhochschule Wiesbaden in dem Projektstudium ‚Medienpädagogik in der Kinder- und Jugendarbeit‘ kennengelernt. Im Rahmen der zweisemestrigen Lehrveranstaltung hatte sie ein medienpädagogisches Projekt geplant, selbstständig durchgeführt und ihre Praxiserfahrung reflektiert. Während ‚Ich, das Leben & die Liebe‘ absolvierte sie ihr Praktikum im Amt für Soziale Arbeit in Wiesbaden, bei dem ich ihre Praxisanleiterin war. Den Projektteilnehmerinnen erklärte sie z.B. die Online-Anwendung zum Erstellen der Bilderclips, tauschte sich mit ihnen über TV-Serien und Popstars aus und unterstützte die Mädchen bei allen pädagogischen Aktionen wie z.B. der Auseinandersetzung mit der eigenen Person anhand einer Tonaufnahme (detaillierter Kap. 7.4.5: 289). Auch im Stadtteilzentrum Schelmengraben nahm sie an den letzten beiden Veranstaltungstagen teil, an denen Karaoke-Lieder und Gedichte produziert wurden.

Die Rolle der Praxisforscherin

Abgesehen von den Impulsen zu Beginn der Projektentwicklung kam mir auch bei diesem Praxisforschungsprojekt in der Planungsphase die Rolle der Moderatorin und Koordinatorin zu. So lud ich zu Vorbereitungs- und Reflexionstreffen und richtete die Website ein. Die medienpädagogischen Angebote begleitete und dokumentierte ich der teilnehmenden Beobachtung entsprechend (Kap. 6.2.2: 153ff) nicht *„als Ko-Pädagog[in]“*, sondern als *„als Ko-Akteur[in] des pädagogischen Geschehens“* (Cloos 2008b:

207, Kap. 6.2.2: 156). Daher nahm ich an den Produktions- und Interaktionsprozessen nur teil, wenn die Projektteilnehmerinnen mich ansprachen und um Unterstützung baten oder die Daten gesättigt waren, da sich Situationen und Abläufe in den drei Einrichtungen wiederholten und keine neuen Daten lieferten (z.B. die Selbstdarstellung mit einem Foto). Meine Handlungsmöglichkeiten waren zudem begrenzt, da ich mir vor dem Projekt einen Bänderriss am Fuß zugezogen hatte und auf Krücken ging (Kap. 7.2.3: 212).

Die Projektteilnehmerinnen

Im Jugendzentrum Biebrich wurde der Praxisforschungsworkshop in das Offene Angebot der Mädchenarbeit integriert. Daher nahmen mehrere Mädchen nur an einer Medienproduktion teil. Drei Jugendliche kamen jedoch an sechs Veranstaltungstagen regelmäßig und erstellten Selbstdarstellungsfotos, Sprachaufzeichnungen, Bilderclips und Gedichte.

Namen (geändert)	Alter	Migrations-hintergrund/ Herkunft	Schulart	Weitere Kontextinformationen
Amy	15	Amerikanisch	Integrierte Gesamtschule	Besuchte oft das Jugendzentrum; nahm an der Peer-Educatoren-Qualifizierung teil.
Aynur	12	Türkisch	Integrierte Gesamtschule	Besuchte oft das Jugendzentrum; ihre Mutter war Hausfrau, der Vater arbeitete auf dem Bau; Geschwister: 2; chattete vor allem im Internet; zusammen mit Claudia nahm sie an einem Gruppengespräch teil (tng02_ich).
Claudia	13	Deutsch	Integrierte Gesamtschule	Besuchte regelmäßig das Angebot für Mädchen; nutzte, da sie keinen eigenen Internetanschluss hatte, vor allem hier die Möglichkeit, online zu gehen; lebte in einer Wohngruppe; nahm zusammen mit Aynur an einem Gruppengespräch teil (tng02_ich).

Tabelle 05: ‚Ich, das Leben & die Liebe‘: Projektteilnehmerinnen aus dem Jugendzentrum Biebrich

Im Stadtteilzentrum Gräselberg fand das Praxisforschungsprojekt als ein programmergänzendes Angebot, das gesondert beworben wurde, statt. Im Rahmen von fünf Veranstaltungen nahmen drei Mädchen regelmäßig teil.

Namen (geändert)	Alter	Migrations- hintergrund/ Herkunft	Schulart	Weitere Kontextinformationen
Luisa	12	Deutsch	Gymnasium	Ihre Mutter hatte sie zu diesem Angebot angemeldet.
Sarah	12	Deutsch	Gymnasium	Ist eine Freundin von Luisa, sie brachte Sarah am zweiten Projekttag mit.
Selina	11	Deutsch	Integrierte Gesamtschule	Besuchte regelmäßig das Stadtteilzentrum; hatte bereits an mehreren Medienprojekten teilgenommen, auch an ‚Das Event‘ (Kap. 7.3.2: 241).

Tabelle 06: ‚Ich, das Leben & die Liebe‘: Projektteilnehmerinnen aus dem Stadtteilzentrum Gräselberg

Wie bereits bei ‚Das Event‘ hatte die Sozialpädagogin aus dem Stadtteilzentrum Schelmengraben das medienpädagogische Projekt für Mädchen aus dem Offenen Bereich konzipiert. Zwei Heranwachsende (Donika und Marijona) zählten zu den kontinuierlichen TeilnehmerInnen, doch auch die beiden Jugendlichen (Necla und Yasemin) hatten einen Bilderclip und ein Selbstdarstellungsfoto produziert.

Name (geändert)	Alter	Migrations- hintergrund/ Herkunft	Schulart	Weitere Kontextinformationen
Donika	13	Albanisch	Haupt- und Realschule	Jüngere Schwester von Marijona; im Rahmen von ‚Das Event‘ hatte sie bei den Abstimmungen und der Abschlussveranstaltung teilgenommen, jedoch keine medialen Eigenproduktionen erstellt; ist befreundet mit Necla und Yasemin und geht mit ihnen auf die gleiche Schule.
Marijona	15	Albanisch	Haupt- und Realschule	Ist mit ihrer Familie, als sie 4 Jahre alt war, nach Deutschland gekommen; ihre jüngere Schwester, Donika, war auch Projektteilnehmerin; nahm an ‚Das Event‘ teil und hatte in einem Gruppengespräch das Thema ‚Liebe‘ vorgeschlagen
Necla	13	Türkisch	Haupt- und Realschule	Im Rahmen von ‚Das Event‘ hatte sie bei den Abstimmungen und der Abschlussveranstaltung teilgenommen, jedoch keine medialen Eigenproduktionen erstellt.

Yasemin	13	Türkisch	Haupt- und Realschule	Im Rahmen von ‚Das Event‘ hatte sie bei den Abstimmungen und der Abschlussveranstaltung teilgenommen, jedoch keine medialen Eigenproduktionen erstellt.
---------	----	----------	--------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tabelle 07: ‚Ich, das Leben & die Liebe‘: Projektteilnehmerinnen aus dem Stadtteilzentrum Schelmengraben

7.4.4 Projektbeschreibung

Im Vorfeld von ‚Ich, das Leben & die Liebe‘ fand eine medienpädagogische Qualifizierung für ausgewählte Mädchen statt, die die medienpädagogische Fachkraft durchführte. Leider erschien nur ein Mädchen aus dem Jugendzentrum Biebrich (tB_ich_bieb01, 1, 6), das innerhalb von 90 Minuten die Projekthalte und -struktur sowie die Software ‚IrfanView‘, ‚Audacity‘ und die beiden Online-Fotoclip-Anbieter ‚Animoto‘ und ‚Moblyng‘⁹⁹ kennenlernte.

Am ersten Tag des eigentlichen Projekts nahmen in den drei Jugendeinrichtungen wenige Mädchen teil, dennoch produzierten vier Jugendliche Selbstdarstellungsfotos (tB_ich_bieb01, 6, tB_ich_graesel01, 11ff) und stellten sie mithilfe eines Start Icons auf die Website (tB_ich_bieb01, 16ff, tB_ich_graesel01, 19ff). Nach einer Einführung durch die medienpädagogische Mitarbeiterin u.a. in das städtische Content-Management-System zeigte ein Mädchen einer anderen Jugendlichen die Schritte zur Veröffentlichung eines Bildes auf der projekteigenen Website (tB_ich_bieb01, 18).

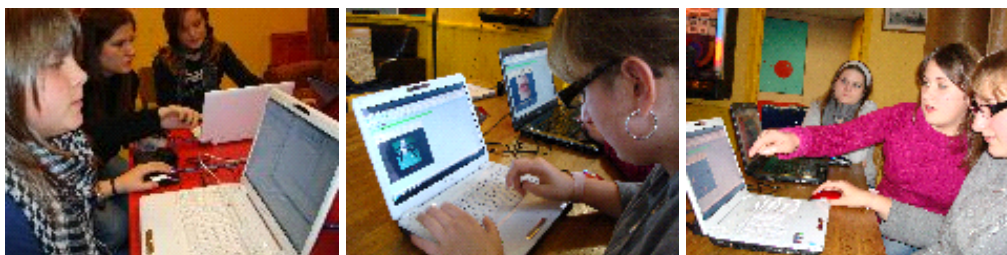


Abb. 39-41: ‚Ich, das Leben & die Liebe‘: Produktion der Selbstdarstellungsfotos mit gegenseitiger Unterstützung

Da die einzige Teilnehmerin im Stadtteilzentrum Schelmengraben bereits bei ‚Das Event‘ ein Mikrofon fotografiert hatte (tB_ich_schelm01, 11), das ihr Interesse an Musik und am Singen symbolisierte, lag der Fokus an diesem Projekttag auf der Auseinandersetzung mit der Internetnutzung und der zweckentfremdenden

⁹⁹ Dieser Online-Anbieter hat nach fünf Jahren die Fotoclip-Produktion aus ihrem Angebot gestrichen und sich auf mobile Spiele konzentriert. Auch wenn dieser Anbieter mittlerweile nicht mehr existiert, die Grundstruktur, Bilder einzustellen, Effekte sowie Musik auszuwählen, wurde von zahlreichen anderen Firmen aufgegriffen.

Verwendung persönlicher Daten (tB_ich_schelm01, 4, 10ff). In allen Institutionen bereiteten die Fachkräfte die Lebensweltanalyse vor, erweiterten dabei den zuvor auf 20 Uhr festgelegten Zeitpunkt zum Fotografieren nach der Rückmeldung einiger Teilnehmerinnen auf einen Zeitraum von 18 Uhr bis 21 Uhr (tB_ich_bieb01, 4, tB_ich_graesel01, 23). Auch Mädchen, die keine Selbstdarstellungsfotos gestaltet hatten, erhielten eine Digitalkamera, um vom ersten bis zum zweiten Projekttreffen fotografieren und damit zumindest an der zweiten Veranstaltung teilnehmen zu können (tB_ich_bieb01, 3f, tB_ich_schelm02, 1).

Neben Selbstdarstellungsfotos produzierten die Projektteilnehmerinnen aus dem Jugendzentrum Biebrich und dem Stadtteilzentrum Schelmengraben am zweiten Veranstaltungstag auch Bilderclips (tB_ich_bieb02, 18ff, tB_ich_schelm02, 20ff). Im Rahmen dieser Produktionen erhielten die Fachkräfte und ich Einblicke in die Lebenswelt der Mädchen (z.B. Lieblingsbücher, Aussehen des Zimmers, Hausaufgaben am Abend, Briefe) (tB_ich_bieb02, 4ff). Bei den Vorbereitungen des Bilderclips wie z.B. dem Sichten und dem Zuschneiden in ‚IrfanView‘ bedurfte es nicht immer medienpädagogischer Unterstützung, die Jugendlichen halfen sich untereinander weiter (tB_ich_schelm02, 20ff). Abgesehen von vereinzelten Erklärungen des Bildbearbeitungsprogramms hatte die Fachkraft aus dem Schelmengraben vor allem die Aufgabe, die Internetverbindung sicherzustellen. So wechselten die Teilnehmerinnen die Räume (Gruppenraum, Büro) und nutzten auch den Zugang über einen Webstick (tB_ich_schelm02, 21f). Im Stadtteilzentrum Gräselberg wurden nur Selbstdarstellungsfotos produziert, weil am zweiten Veranstaltungstag neue Teilnehmerinnen gekommen waren (tB_ich_graesel02, 2). Außerdem hatte ein Mädchen anstelle ihrer Aktivitäten ihre Lieblingsgegenstände fotografiert, die es nicht gedachte, als Bilderclip zu veröffentlichen (tB_ich_graesel02, 20). Es fügte diese Aufnahmen zu ihrem bereits vorhandenen Selbstdarstellungsfoto (ebd.) hinzu. In dieser Einrichtung erwähnte die medienpädagogische Mitarbeiterin auch das Urheberrecht (tB_ich_graesel02, 8) und empfahl das Benennen von Dateinamen ohne Leerzeichen sowie Umlaute (tB_ich_graesel02, 37ff).



Abb. 42-44: ‚Ich, das Leben & die Liebe‘: Unterstützung durch Fachkräfte und Jugendliche bei der Produktion von Selbstdarstellungsfotos und Online-Bilderclips

Auch im Rahmen des dritten und vierten Projekttreffens wurden Bilderclips teilweise selbstständig, ohne Unterstützung der medienpädagogischen MitarbeiterInnen gestaltet (tB_ich_bieb03, 12ff, tB_ich_bieb04, 4ff, tB_ich_graesel03, 4ff, 25ff, tB_ich_schelm03, 12ff, tB_ich_schelm04, 14ff). Ein Mädchen aus dem Stadtteilzentrum Schelmengraben entschied sich, einen Clip ihrem Lieblingsgegenstand zu widmen. Die Jugendliche erzählte, dass sie *„Taschen über alles liebe“* (tB_ich_schelm01, 7) und zu der Handtasche, wenn möglich, passende Tücher und Schuhe trage (tB_ich_schelm03, 15). Bereits vor dieser Produktion und auch während der Gestaltung entstanden erneut Erzählanlässe, in denen die Mädchen von ihrem Verhältnis zu ihren Eltern und deren Sichtweise über Schminke sowie die Liebe berichteten (ebd. 7f, 12). Im Jugendzentrum Biebrich veröffentlichte eine Teilnehmerin zusätzlich zu dem Fotoclip eine Sprachaufzeichnung (tB_ich_bieb03, 40f). In einer kurzen Tondatei hielt sie fest: *„Ich mag an mir meine Augen, meine Haare und meine Hände.“* (ebd. 41). Die Projektteilnehmerinnen aus dem Stadtteilzentrum Gräselberg veröffentlichten ihre Tonaufnahmen über ihre Stärken oder Äußerlichkeiten am vierten Projekttag. Zwei Mädchen erstellten keine Tonaufnahme über die eigene Person, sondern über ihre auch am Medienangebot teilnehmende Freundin (tB_ich_graesel04, 5). Um keine Inhalte zu vergessen und die Aussagen ohne zu stocken aufzunehmen, notierten sie sich zuvor die Sätze (ebd., 8, 19).

Am fünften und sechsten Veranstaltungstag verfassten die Teilnehmerinnen in allen drei Jugendeinrichtungen kleine Gedichte, eher Sprüche, z.B. *„Sitz hier und denke nur an Dich ..., Du bist das größte Geschenk für mich.“* Oder (tB_ich_bieb05, 4ff, tB_ich_bieb06, 8ff, tB_ich_graesel05, 8ff, tB_ich_schelm06, 3ff). Da ein Mädchen im Stadtteilzentrum Gräselberg kein Interesse am Schreiben hatte (tB_ich_graesel05, 8), dafür aber gerne sang, schlug die medienpädagogische Mitarbeiterin vor, ein Lieblingslied einzusingen und auf der Website zu veröffentlichen (ebd., 13). Diesen Vorschlag griffen drei Projektteilnehmerinnen auf, suchten auf der Plattform „Youtube“ ihre Lieblings- oder Liebeslieder mit Songtext und nahmen ihren Gesang mit ‚Audacity‘ auf (ebd.). Die auf der projekteigenen Website veröffentlichten Lieder inspirierte die Mädchengruppe aus dem Stadtteilzentrum Schelmengraben ebenfalls zum Singen (tB_ich_schelm05, 2, 5ff).



Abb. 45-46: ‚Ich, das Leben & die Liebe‘: Zwei Kurzgedichte als Text-Bild-Collage

Die das Projekt abschließende Vernissage im Dezember 2009 verschoben die sozialen Fachkräfte auf das neue Jahr, da das medienpädagogische Angebot erst am zweiten Veranstaltungstag mit mehreren Teilnehmerinnen gestartet worden war und die einzelnen Aktionen deshalb später stattgefunden hatten. Nach einer weiteren Reflexionsphase entschieden sich die Mitarbeiterinnen gegen die Durchführung einer Vernissage. Als Gründe nannten sie, dass weniger Mädchen und Einrichtungen als ursprünglich geplant teilgenommen hätten und aufgrund des Jahreswechsels sowie der Weihnachtsferien zu viel Zeit verstrichen sei. Zudem erklärten sie, dass einzeln präsentierte Medienbeiträge aus dem Kontext gerissen würden und eine Online-Veröffentlichung ausreichend sei.

7.4.5 Detailanalyse

7.4.5.1 Inputs

Da im Vergleich zu dem Praxisforschungsprojekt ‚Das Event‘ an ‚Ich, das Leben & die Liebe‘ weniger Mädchen regelmäßig teilnahmen und nur begrenzt Web-2.0-Prinzipien aufgegriffen wurden, beinhaltet dieses Kapitel auch den Umgang Jugendlicher mit den Inputs, den Kompetenzerwerb, die Anwendung vorhandener Strategien der Projektteilnehmerinnen, die sozial-kommunikativen Prozesse unter den Heranwachsenden sowie die Interaktionen zwischen den Mädchen und den pädagogischen Mitarbeiterinnen. Im Rahmen der Diskussion der Inputs wird sich wie insgesamt bei der Analyse dieses Praxisforschungsworkshops auf die für die Beantwortung der Forschungsfragen wesentlichen Aspekte konzentriert.

Medienkunde: Bildbearbeitung

Um Selbstdarstellungsfotos auf der projekteigenen Website zu veröffentlichen und Fotos für die Bilderclips bearbeiten zu können, erklärten die sozialen Fachkräfte die Software ‚IrfanView‘. Die Teilnehmerinnen lernten grundlegende Funktionen wie das Öffnen und Speichern einer Bilddatei (tB_ich_bieb01, 10, tB_ich_graesel01, 13)

oder das quadratische Zuschneiden kennen (tB_ich_schelm02, 16). Ein Mädchen erstellte ihre Kurzgedicht-Collage mit dieser Software und wurde mit dem Erstellen und Einfügen eines ‚Screenshots‘ sowie der Textfunktion vertraut (tB_ich_schelm06, 4ff, 13). Vereinzelt gaben die Jugendlichen ihr erworbenes Wissen an andere Mädchen weiter (tB_ich_schelm02, 10).

Die Möglichkeit der Bildmanipulation mithilfe von ‚IrfanView‘ (tB_ich_schelm01, 10) veranlasste eine Heranwachsende, Fotos, auf denen sie freizügig abgebildet war (tB_ich_schelm01, 13), zu löschen (tB_ich_schelm01, 16). Die Mitarbeiterin aus dem Zentrum hatte das übereilte Entfernen der Bilder zunächst noch verhindert, doch war der Einfluss eines Gerüchts von einem angeblich vorhandenen Handyclip, in dem das Mädchen und ein Junge bloßgestellt wurden, stärker (tB_ich_schelm01, 4).

Medienkunde: Content-Management-System

Mithilfe von Content-Management-Systemen wird das Erstellen von Internetseiten erleichtert und es können ohne Programmierkenntnisse Inhalte im Internet veröffentlicht werden.

Auch im Rahmen dieses medienpädagogischen Projekts nutzten die Teilnehmerinnen das Content-Management-System (CMS) der Jugendarbeit in Wiesbaden und stellten mit Unterstützung der medienpädagogischen Mitarbeiterin z.B. die Selbstdarstellungsfotos online (tB_ich_bieb01, 16, tB_ich_graesel01, 19). Die Fachkraft zeigte das Vorgehen am Bildschirm an und informierte darüber, beim Vergeben von Dateinamen bspw. keine Umlaute oder Leerzeichen zu verwenden (tB_ich_graesel01, 19f). Eine Jugendliche, die bereits im letzten Jahr an dem Medienangebot ‚Das Event‘ teilgenommen hatte (Kap. 7.3.2: 241), konnte sich an einzelne Schritte wie z.B. das Speichern eines Fotos in dem Content-Management-System erinnern (tB_ich_graesel01, 19). Neben den professionell Handelnden zeigten sich auch die Jugendlichen untereinander die Funktionen des CMS, bspw. die Schritte zum Einstellen des Start-Icons auf der projekteigenen Website (tB_ich_bieb01, 18).

Medienkunde: Bilderclips

Einige Projektteilnehmerinnen hatten vor dem medienpädagogischen Projekt noch keine Bilderclips produziert (tng01_ich: 1, tng02_ich: 2). Die Online-Fotoclip-Anbieter ‚Moblyng‘ und ‚Animoto‘ kannten die Jugendlichen mit Ausnahme eines Mädchens, das bereits an mehreren Medienprojekten teilgenommen hatte (tB_ich_graesel03, 4), nicht. So stellte die medienpädagogische Fachkraft die technischen Möglichkeiten (z.B. Effekte, Texteingabe, Musikauswahl) kurz vor, wies auf Privateinstellungen sowie Foto- und Musikrechte hin (tB_ich_bieb02, 20f) und erwähnte die Vorteile des Browsers ‚Firefox‘ gegenüber dem ‚Microsoft Internet Explorer‘ (tB_ich_schelm02, 20). Detaillierte Erfahrungen mit den Online-Bilderclip-Applikationen sammelten die Mädchen während der Produktion, was nach der

Aussage einer Jugendlichen „*ganz leicht gehen würde*“ (tB_ich_bieb04, 23). Mit Ratschlägen, bspw. darüber, dass die Verwendung von Rahmen den sichtbaren Ausschnitt eines Fotos verkleinere, unterstützten sich die Jugendlichen untereinander (tB_ich_bieb04, 37).

Medienkunde: Audioprogramm

Zwei Teilnehmerinnen waren bereits mit der Sprachaufzeichnungs- und Tonschnittsoftware ‚Audacity‘ vertraut (tB_ich_graesel04, 10), die anderen lernten im Rahmen von Sprachaufzeichnungen über den eigenen Körper oder ihre Stärken sowie anhand von aufgezeichneten Liedern das Programm kennen (tB_ich_bieb03, 41, tB_ich_bieb04, 31, tB_ich_graesel04, 3ff, tB_ich_schelm05, 6).

Zwei Projektteilnehmerinnen wandelten den geplanten Impuls zur Auseinandersetzung mit dem eigenen Körper und ihren Stärken um und erstellten eine Audiodatei über ihre Freundin (tB_ich_graesel04, 5). Auf diese Weise konnte die Selbstreflexion um die Fremdwahrnehmung ergänzt werden (Straus/Höfer 1997: 273f).

Eine weitere Veränderung des von den Pädagoginnen vorgesehenen Inhalts sind die selbst gesungenen Lieder. Einige Jugendliche hatten weder an den Themen Körper und Stärken (tB_ich_schelm05, 2) noch an der Kurzgedicht-Collage Interesse (tB_ich_graesel05, 2). Daher sangen sie Lieder und zeichneten sie mit ‚Audacity‘ auf (tB_ich_graesel05, 13, tB_ich_schelm05, 5ff).

Medienkunde: Textbearbeitungsprogramm

Die Mehrheit der Jugendlichen gestaltete ihre Kurzgedichte mit der Software ‚Microsoft Word‘ und lernte auf diese Weise unbekannte Funktionen des Textverarbeitungsprogramms kennen (tB_ich_bieb05, 4ff, tB_ich_graesel05, 9, tB_ich_schelm06, 4). Die sozialen Fachkräfte erläuterten das Einfügen von Bildern, Cliparts und Formen sowie das Zeichnen, Arbeiten und Anordnen von Textfeldern (ebd.). Anschließend arbeiteten die Mädchen selbstständig an ihren Gedichten weiter (tB_ich_bieb05, 11, tB_ich_graesel05, 16). Erinnernten sie sich nicht an Funktionen wie die Texttransparenz oder die Autoform, baten sie die Mitarbeiterinnen um Hilfe (ebd., tB_ich_bieb06, 8).

Selbstthematisierungen als Impuls für eine kompetente Web 2.0-Nutzung

Selbstdarstellungen sind kein Phänomen des Web 2.0, vielmehr reichen die Wurzeln bis in die Antike (Schroer 2006: 44ff). Zunächst noch in religiösen, später in rechtlichen und politischen Kontexten befassten sich Geistliche, Philosophen und Staatsmänner mit der Selbstthematisierung und veröffentlichten ihre Erkenntnisse in Tagebüchern, Briefen, Autobiographien und anderen Dokumenten (ebd., Burkart 2009: 24). Medientechnologische Entwicklungen demokratisieren diese Formen der Selbstinszenierungen. So sind Selbstthematisierungen heute nicht mehr dem

bürgerlichen Subjekt vorbehalten, sondern werden in den verschiedenen Sozial- und Bildungsmilieus unterschiedlich realisiert (Schroer 2006: 64).

Im Web 2.0 stellen sich insbesondere Heranwachsende dar und veröffentlichen dabei persönliche Informationen. Um Jugendliche für einen kompetenten Umgang mit personenbezogenen Daten zu sensibilisieren, haben die pädagogischen Mitarbeiterinnen verschiedene Medienproduktionen geplant. Während dem Erstellen von Fotos, Bilderclips, Audiodateien und Gedicht-Collagen wurden die problematischen Aspekte der Veröffentlichung thematisiert (tB_ich_bieb01, 6, tB_ich_graesel02, 8, tB_ich_schelm01, 13). Aufgrund dieses Impulses loggte sich bspw. eine Jugendliche in „SchülerVZ“ ein (tB_ich_schelm01, 11), zeigte der Sozialpädagoge ihre Fotoalben und entfernte nach einem Austausch über diese Bilder schließlich das Album (tB_ich_schelm01, 13, 16). Auch Urheberrechte von Texten und Bildern wurden diskutiert (tB_ich_graesel02, 8, tB_ich_graesel05, 9). Inwiefern die Mädchen diese Erklärungen bei ihrer Web 2.0-Nutzung auch nach dem Projekt berücksichtigen, konnte nicht geklärt werden.

Auseinandersetzung mit Selbstbildern

Abgesehen von der Sensibilisierung für ein kompetentes Handeln im Web 2.0 dienten die medialen Eigenproduktionen auch der Identitätsarbeit. So beschäftigten sich einige Jugendliche aufgrund des Impulses der Selbstdarstellungsfotos mit Teilaspekten ihrer Person. Nach einer Bedenkzeit und durch Anregung einer anderen Projektteilnehmerin entschied sich ein Mädchen z.B. für Brille, Uhr und Ohrringe. Ihre Wahl begründete sie, indem sie deren Bedeutung zunächst mündlich, später auch schriftlich auf der Webseite erklärte (tB_ich_bieb01, 6).

Wie bereits in ‚Das Event‘ (Kap. 7.3.5.1: 252) finden sich unter den visuellen Selbstthematisierungen stereotypische Weiblichkeitsbilder, die zugleich für die Auseinandersetzung mit der eigenen Geschlechtsrolle stehen. Eine Jugendliche arrangierte bspw. Schminke, die sie sich von ihrer Freundin ausgeliehen hatte, in einer Sternform (tB_ich_schelm02, 3ff). Im Internet schrieb sie unter das Bild: *„Das ist meine Schminke. Ich mag es einfach mich zu schminken, weil es mir auch sehr viel Spaß macht. Schminke ist einfach was typisches für Mädchen!!!“* (ich_schminke.png). Von der Mitarbeiterin des Zentrums erfuhr ich, dass vor allem für Mädchen mit Migrationshintergrund, die Schule und Jugendeinrichtung die einzigen Orte sind, an denen sie sich geschminkt aufhalten und bevor sie nach Hause gehen im Jugendzentrum wieder abschminken (tB_ich_schelm02, 39). Demnach stellt für diese weiblichen Heranwachsenden das Jugendzentrum ein Raum zum Erproben von Geschlechtsrollen dar.



Abb. 47: ‚Ich, das Leben & die Liebe‘:
Selbstdarstellungsfoto: Brille, Uhr
Ohringe



Abb. 48: ‚Ich, das Leben & die Liebe‘:
Selbstdarstellungsfoto: Schminke

Lebenswelt- und Sozialraumanalyse

Angelehnt an die sozialräumliche Methode ‚Autofotografie‘ (Kap. 4.2.2: 80) und den lebenswelt- sowie sozialraumorientierten Ansatzes der aktiven Medienarbeit (Kap. 5.2: 131ff) haben die Projektteilnehmerinnen Online-Bilderclips erstellt. Neben der Förderung eines kompetenten Handelns im Web 2.0 war die Intention der sozialen Fachkräfte für diese Form der Lebensweltanalyse, Zugang zum Welterleben der weiblichen Heranwachsenden zu erhalten. Mit Digitalkameras, die auch ausgeliehen werden konnten, oder Fotohandys hielten die Mädchen Ausschnitte ihres Lebensalltags visuell fest (tB_ich_bieb02, 18ff, tB_ich_graesel03, 4ff, tB_ich_schelm02, 20ff). Den Zeitpunkt des Fotografierens sowie den Inhalt der fragmentierten Lebensweltaufnahmen veränderten die Mädchen selbständig. Eine Jugendliche hatte z.B. das Fotografieren vergessen und machte alle Bilder an einem Tag (tB_ich_bieb02, 4). Eine andere Teilnehmerin nahm die Poster, die ihr Zimmer dekorierten und auf denen Stars abgebildet waren, auf (tB_ich_bieb04, 23ff). Die Sichtung der Aufnahmen und die Produktion bei einem Online-Anbieter initiierten Erzählanlässe, deren Informationsgehalt eine Sozialpädagogin in einem Gruppengespräch rekapitulierte: „...*ich hab' noch nie auf einen Schlag soviel verschiedene Dinge über die Mädels erfahren, in dem kurzen Zeitraum*“ (mag_event_ich: 26).

7.4.5.2 Lernarrangements

Ethnografische Medienpädagogik

Obschon an diesem Praxisforschungsprojekt nur wenige Mädchen regelmäßig teilnahmen, die Peer-Education-Qualifizierung mit nur einer Teilnehmerinnen stattfand (Kap. 7.4.4: 287), ist der ethnografische Grundgedanke als bedeutsam herauszustellen. Die sozialen Fachkräfte begaben sich in die Lebenswelt der weiblichen Heranwachsenden, die sie zusammen mit ihnen erkundeten. Als

Expertinnen zeigten die Jugendlichen den Erwachsenen ihre Aufenthaltsorte im Web 2.0.

Neben Online-Spiele-Websites für Mädchen (tB_ich_graesel01, 5) lernten die pädagogischen Mitarbeiterinnen auch „Youtube“ als Plattform für „Horrorvideos“ kennen, die in der Peergroup rezipiert werden (tB_ich_graesel05, 4ff). Durch Nachfragen z.B. nach dem Wahrheitsgehalt des Entführungs- und Misshandlungsvideos sowie durch das Aufdecken manipulativer Gestaltungsformen arbeiteten sie mit den Projektteilnehmerinnen die Handlung auf (tB_ich_graesel05, 6f). Auf diese Weise eröffneten die Fachkräfte Raum zum Austausch über Themen, mit denen sich die weiblichen Heranwachsenden auseinandersetzten.

Die professionell Tätigen wurden zudem mit Handlungsstrategien der Mädchen in „SchülerVZ“ vertraut (tB_ich_schelm01, 11ff, tB_ich_schelm03, 5f). Eine Teilnehmerin erzählte bspw., dass sie sich vor dem Einstellen ihres Profilfotos Selbstdarstellungen von anderen Mädchen angesehen hatte (tB_ich_schelm01, 11). An diesen Selbstinszenierungen orientierte sie sich und veröffentlichte ein Foto, auf dem sie in einer aufreizenden Haltung abgebildet war (ebd.). Ein herablassender Kommentar eines Jungen veranlasste sie einen lyrischen Text mit dem Titel „*nuttig*“ zu verfassen, der als Korrektiv dienen sollte (tB_ich_schelm01, 13). Anhand dieses Beispiels wird deutlich, dass Jugendliche sich im Web 2.0 in dem Spannungsfeld zwischen laszivem und attraktivem Auftreten bewegen, das Dilemma wahrnehmen und eigene Strategien entwickeln. Für das professionelle Handeln liefert die Handlungspraktik des Mädchens Hinweise. So sind die Selbstinszenierungen der Einzelnen und der Peersgroup zu diskutieren und zusammen mit den Jugendlichen Handlungsstrategien zu entwerfen.

Im Rahmen der Lebenswelterkundung von „SchülerVZ“ erlangten die Fachkräfte weitere Kenntnisse über das Medienhandeln Jugendlicher. Ein Mädchen erklärte bspw., dass Freunde sich als Vertrauensbeweis ihre Passwörter mitteilen, auch um sich in den Account des Freundes einzuloggen (tB_ich_schelm01, 14). Diese Handlungspraxis unterstreicht die Relevanz medienpädagogischer Projekte, in denen Passwörter und ein kompetenter Umgang detailliert sowie mit Blick auf die Lebenswelt der Heranwachsenden und in Bezug auf die Peergroup behandelt werden. Professionell Tätige könnten mit den Jugendlichen Strategien erarbeiten wie z.B. das Passwort im Falle eines Streites umgehend zu ändern.

Abgesehen von diesen ungeplanten Erzählanlässen gaben die pädagogischen Mitarbeiterinnen mithilfe der Selbstdarstellungsfotos und vor allem den Online-Bilderclips Impulse zur Selbstthematisierung und Auseinandersetzung mit der eigenen Lebenswelt. Die Projektteilnehmerinnen stellten sich und ihr Leben nicht nur in den Bilderclips dar, sondern tauschten sich während der Produktion, beim Sichten der Fotos mit den Fachkräften z.B. über das Verhältnis zu ihren Eltern oder deren Standpunkte im Hinblick auf Liebe oder Schminke aus (tB_ich_schelm03, 7f, 12). Die professionell Handelnden erhielten auf diese Weise vielfältige Informationen

über die Bedingungen des Aufwachsens ihrer Adressatinnen und ihren Interessen (Lieblingspop- und Musikstars, tB_ich_bieb04, 4ff oder Handtaschen, tB_ich_schelm03, 12ff). Diese Erzählanlässe waren – der Auffassung einer Mitarbeiterin nach – von zentraler Bedeutung in dem Projekt ‚Ich, das Leben & die Liebe‘: „... *allein in diesem Prozess, dieses Zeigen, [...] die Zeit haben [...] und [die Möglichkeit] Nachfragen zu stellen ... das hat eigentlich schon gereicht. [...] durch dieses Zeigen, [wurde] wesentlich mehr transportiert [... als] durch die Inhalte, die wir uns vorgenommen hatten*“ (mag_event_ich: 26). Bei dieser Bewertung ist zu berücksichtigen, dass an den medienpädagogischen Workshops nur wenige Mädchen teilnahmen. Doch auch bei Workshops mit mehr Teilnehmerinnen ist die ethnografische Haltung, Jugendliche als ExpertInnen wahrzunehmen und sich aus ihrer Perspektive dem Web 2.0 anzunähern, entscheidend, um das Medienhandeln Heranwachsender verstehen und daraus angemessene medienpädagogische Angebote ableiten zu können.

7.4.6 Zusammenfassung

Das medienpädagogische Praxisforschungsprojekt ‚Ich, das Leben & die Liebe‘ stellte eher ein „klassisches“ Angebot der aktiven Medienarbeit mit dem Internet als ein Web-2.0-Workshop dar. Die weiblichen Heranwachsenden nutzten zwar Web-2.0-Technologien (bspw. Online-Bilderclips, Kap. 7.4.5.1: 290f) und setzten sich mit der Veröffentlichung persönlicher Daten auseinander (Kap. 7.4.5.1: 291f), doch fand keine Interaktion zwischen den Teilnehmerinnen der Jugendeinrichtungen wie z.B. bei ‚Das Event‘ statt. Die Mädchen produzierten Selbstdarstellungsfotos, Bilderclips, Audiodateien sowie Kurzgedicht-Collagen und stellten sie auf die projekteigene Website. Auf diese Weise teilten sie ihre Lebenswelt mit der Öffentlichkeit und den anderen Projektteilnehmerinnen – im Sinne des Web-2.0-Prinzips „*Sharing*“ (Marotzki 2008: 4f, Kap. 3.1: 26f). Das Kommentieren der medialen Eigenproduktionen war aufgrund möglicher negativer Rückmeldungen von den sozialen Fachkräften deaktiviert worden. Die auf Interaktion ausgerichtete Vernissage entfiel ebenso. Ungeachtet des Mangels an den von Winfried Marotzki (2008: 1ff) beschriebenen Web-2.0-spezifischen Prinzipien „*Kollaboration*“, „*Sharing*“ und „*Social Networking*“ ergeben sich aus dem Projekt Hinweise für die Jugendarbeit und die medienpädagogische Praxis mit dem Web 2.0.

Wie bereits in ‚Das Event‘ haben sich die Jugendlichen anhand von Fotos mit dem eigenen Selbst auseinandergesetzt (Kap. 7.4.5.1: 292), was eine nicht nur auf Sprache reduzierte Identitätsarbeit ermöglichte. Im Rahmen der Produktion von Online-Bilderclips fand zudem eine Auseinandersetzung mit der Lebenswelt statt. Diese ‚digitalen Selbstnarrationen‘ – so bezeichne ich in Anlehnung an Heiner Keupps ‚situative Selbstthematisierungen‘ (Kap. 4.3.1: 89) Erzählungen über die eigene Person und die soziale Umwelt, die mithilfe von Medien vermittelt werden – waren insbesondere für die sozialen Fachkräfte aufschlussreich (Kap. 7.4.5.1: 293). Sie erhielten vielfältige Informationen über das Leben einzelner Mädchen, die sie zuvor

nicht gebündelt und gleichzeitig, sondern sukzessive erfahren hatten (mag_event_ich: 26). Analog zur ethnografischen Forschung richtete sich der *„pädagogische Blick“* (Müller 2008: 91, Kap. 6.1.2: 148f) auch auf das Medienhandeln der Teilnehmerinnen in sozialen Netzwerken. Eine weibliche Heranwachsende zeigte z.B. ihr Profil (Kap. 7.4.5.1: 294) und erklärte auf Nachfrage der Sozialpädagogin die Handlungspraktik des Einloggens in den Account der besten Freundin (ebd.).

Die Gestaltung sowie die Online-Bilderclips selbst können als Aktualisierung der Sozialraum- und Lebensweltanalyse betrachtet werden, die Zugang zum Welterleben Jugendlicher eröffnen. Die digitalen Ausdrucks- und Artikulationsformen können die pädagogischen Mitarbeiterinnen nutzen, um Angebote der Jugendarbeit zu konzeptionieren und weiterzuentwickeln. Das medienpädagogische Praxisforschungsprojekt, das einem ethnografisch orientierten Ansatz der Jugendarbeit entsprach (Kap. 6.1.2: 148f), war für alle Beteiligten einträglich. Die Heranwachsenden ließen die sozialen Fachkräfte an ihrem Leben teilhaben und *„genossen“* auch die ihnen im Jugendhausalltag nur selten zur Verfügung stehende Zeit (mag_event_ich: 34). Zugleich erhielten die professionell Handelnden Einblick in die Lebenswelt Jugendlicher, der auch das Web 2.0 inhärent ist.

7.5 ‚Web 2.0 Guides‘

An diesem als Wahlpflichtunterricht im Schuljahr 2008/2009 stattfindenden geschlechterübergreifenden Praxisforschungsprojekt nahmen 16 SchülerInnen einer Haupt- und Realschule teil. Eine weibliche und eine männliche Fachkraft unterstützten die Jugendlichen beim Erstellen eines Flyers, eines Plakates, einer Audiodatei und eines Handyclips im ersten Schulhalbjahr. Im zweiten Halbjahr entwickelten die ProjektteilnehmerInnen eine interaktive Ausstellung, die über Cybermobbing und Risiken des Web 2.0 informierte. Die zu medienpädagogischen Peer Educatoren qualifizierten Jugendlichen führten an drei Tagen im September 2009 ca. 200 MitschülerInnen durch fünf Stationen der Ausstellung „Web 2.0 kommt!“.

7.5.1 Entstehungskontext

Im Frühjahr 2008 wendete sich der Konrektor einer Haupt- und Realschule an das damalige Referat ‚Bilden und Beteiligen‘ des Amtes für Soziale Arbeit, mit der Intention, Schülerinnen und Schülern über die Themen ‚Sexualität‘ und ‚Medien‘ aufzuklären.

Die Referatsleitung, eine mit dem Peer-Education-Ansatz erfahrene Sozialpädagogin und ich in der Rolle der Medienpädagogin führten mit ihm ein Kooperationsgespräch. In diesem Gespräch legte der Konrektor die Gründe für seine Anfrage dar. Aufgrund von Schwangerschaften in der achten und neunten Jahrgangsstufe sowie Schüler und Lehrer diffamierender Handyclips sah die Schulleitung Handlungsbedarf. Das Lehrerkollegium war bereits von einem Experten über online verbreitete pornografische und gewaltverherrlichende Filme informiert worden. Für die Schülerinnen und Schüler bedurfte es – seiner Meinung sowie der des Lehrerkollegiums nach – jedoch einer jugendgerechten Auseinandersetzung, die nicht von der Lehrerschaft zu leisten, sondern von qualifizierten Sozialpädagoginnen oder -pädagogen wahrzunehmen sei. Zudem habe er von dem Förderprogramm des Amtes für Soziale Arbeit erfahren, das Schulen mit Jugendlichen aus strukturell benachteiligten Lebenslagen finanziell bei der Durchführung von über den Unterricht hinausgehenden Projekten und Inhalten unterstützt.

Die Referatsleitung erläuterte das Programm und wies auf den von ihr mitgeprägten sowie im Amt für Soziale Arbeit etablierten Peer-Education-Ansatz hin (Kap 4.4.2: 111ff). Sie selbst hatte vielfältige Erfahrungen im Rahmen des Peer-Education-Projekts ‚Dr. Make Love‘ gesammelt (Waldmann 2003), die sie auch an die mittlerweile für Peer-Education zuständige Kollegin weitergegeben hatte.

Die erwähnte Sozialpädagogin veranschaulichte das Konzept der interaktiven Ausstellung ‚Lovezone‘, das die Qualifizierung Jugendlicher zu Peer Educatoren vorsah, die anschließend gleichaltrige Schülerinnen und Schüler durch die Ausstellung führen sollten.

Anschließend berichtete ich von einem im Main-Taunus-Kreis an mehreren Schulen durchgeführten Präventionsprojekt gegen den Konsum sogenannter Alcopops. Im Rahmen dieses Angebotes, das von dem Jugendbildungswerk Main-Taunus-Kreis und dem Zentrum für Jugendberatung und Suchthilfe im Main-Taunus-Kreis (JJ – Jugendberatung und Jugendhilfe e.V.) 2006 und 2007 durchgeführt wurde, hatten Schülerinnen und Schüler der achten Jahrgangsstufe Medienbeiträge wie Internetseiten, Fotostorys, Hörspiele und Videos an einem Schultag gestaltet. Da ich die Inhalte für austauschbar hielt, stellte ich den Entwurf einer Kampagne gegen Cybermobbing und Gefahren im Web 2.0 dar. Die Kampagne mit Flyern, Plakaten, Hörspielen und Filme sollten nicht von Erwachsenen, sondern von den Jugendlichen selbst entworfen werden. So konnten die Heranwachsenden sich mit ‚Cybermobbing‘ und dem Internet auseinandersetzen und zugleich eine weiter gefasste Medienkompetenz erwerben, die auch Medienkritik umfasst (Kap. 5.1: 129). Die medialen Eigenproduktionen würden die jungen Medienproduzenten ihrer Peergroup in der Schule vorführen.

Im abschließenden Gespräch wurde vereinbart, dass meine Kollegin und ich für die jeweiligen pädagogischen Projekte Kurzkonzepte erstellen würden und der Konrektor sich um die Teilnehmenden und das Ansiedeln der Projekte an der Schule (als AG oder im Wahlpflichtfach) kümmern sollte.

7.5.2 Konzept¹⁰⁰

Im Rahmen meiner Recherchen zur Vorbereitung der Konzeptentwicklung setzte ich mich intensiver mit Peer-Involvement-Formen (Kap. 4.4.2: 111f) auseinander und stellte fest, dass im Gegensatz zur Gesundheitsförderung und der Prävention (Kleiber et al. 1998, Appel 2001, Backes/Schönbach 2002, Kap. 4.4.2: 112) nur wenige empirische Erkenntnisse über den Peer-Education-Ansatz in der Medienpädagogik (Lang/Weichler 2003) und insbesondere mit dem Web 2.0 vorlagen. Um vor allem die Risiken des Web 2.0 aufzuzeigen, wurden Informationen als Vortrag oder in Flyern und Broschüren von Erwachsenen an Jugendliche weitergegeben (z.B. bundesweite Vorträge des Medienpädagogen Markus Gerstmann, Northwest Zeitung 2012). Das Erstellen multimedialer Informationsmaterialien durch Jugendliche, die Weitergabe der Herausforderungen des Web 2.0 durch Peer Educatoren sowie die aktive Auseinandersetzung während einer Ausstellung waren dagegen weitgehend unbekannt. So entschloss ich mich, dieses Medienangebot mithilfe von medienpädagogischer Praxisforschung zu begleiten.

¹⁰⁰ Kurzkonzept im Anhang 10

Zielgruppe

Das zusammen mit zwei medienpädagogischen MitarbeiterInnen entwickelte Konzept sah im ersten Schulhalbjahr eine Qualifizierung von 16 Schülerinnen und Schülern der achten Jahrgangsstufe vor. Für diese Altersgruppe (13 bis 14 Jahre) sprach, dass die medienpädagogischen Peer Educatoren nach der Ausbildung und Durchführung der Ausstellung noch mindestens ein Jahr die Schule besuchen würden und von Jugendlichen bei Fragen oder zur Unterstützung angesprochen werden konnten. Zudem zählten die 14- bis 15-Jährigen zu der Gruppe, die oft im Internet ist (83 % täglich/mehrmals pro Woche, MpFS 2007: 38) und am häufigsten das Web 2.0 nutzt (28 % täglich/mehrmals pro Woche, MpFS 2007: 42). Infolgedessen verfügten sie einerseits über vielfältige Erfahrungen im Umgang mit dem Web 2.0 und Cybermobbing, andererseits würde ihnen die Möglichkeit gegeben, ihr Wissen für einen kompetenten Umgang mit dem Web 2.0 zu erweitern. Darüber hinaus waren nur wenige Erfahrungen über Peer Educatoren im Alter von 13 und 14 Jahren vorhanden. Auch im Referat ‚Bilden und Beteiligen‘ des Amtes für Soziale Arbeit Wiesbaden waren die bisherigen Peer Educatoren älter.

Rahmenbedingungen

Das medienpädagogische Peer-Education-Projekt sollte in einer Doppelstunde (90 Minuten) im Wahlpflichtunterricht über ein Schuljahr stattfinden, da eine Teilnahme von mindestens 16 Jugendlichen im Rahmen einer Schul-AG als unrealistisch erschien. Die Vermutung wurde durch meine Kollegin bestätigt. Sie hatte das Peer-Education-Projekt ‚Dr. Make Love‘ als Schul-AG angeboten, das aufgrund geringer Teilnahme in dem Schuljahr 2008/2009 entfiel.

Die Integration des Projekts in den Schulunterricht bedeutete eine Benotung der SchülerInnen, was dem Prinzip der Freiwilligkeit in der Jugendarbeit widersprach. Doch stellte das Projekt im Wahlpflichtbereich eine Form der Kooperation zwischen Schule und Jugendarbeit dar, in deren Rahmen sich die spezifischen Stärken der beiden Bildungsakteure entfalten könnten (Kap. 4.1.3.2: 54). So war auch ein Wochenendseminar zur Vorbereitung der Ausstellung in der Schule vorgesehen. Die Ausstellung wurde auf die letzte Woche vor den Sommerferien terminiert, da in dieser Zeit keine Belastung durch Arbeiten oder Prüfungen zu erwarten war.

Projektziele

Dem Peer Involvement (Kap. 4.4.2: 111ff) folgend bestand ein Projektziel aus der Weitergabe von Wissen und Empfehlungen für die Web-2.0-Nutzung an Gleichaltrige oder jüngere Schülerinnen und Schüler.

Angelehnt an ein anerkennendes und wertschätzendes, pädagogisches Handeln (Kap. 4.1.1: 43) und einen diskursiven Lernprozess war zudem geplant, das Wissen und die Erfahrungen der Heranwachsenden über das Web 2.0 mit den Wissensbeständen von Erwachsenen aus der medienpädagogischen Praxis und der Forschung

abzugleichen (z.B. die Möglichkeit des Kopierens und der Weitergabe von Daten, Boyd 2008: 27). Auf diese Weise sollten die Lerninhalte auch an den Wissensstand der Jugendlichen angepasst und neues Wissen vermittelt bzw. die Wiederholung von Lerninhalten vermieden werden. Zugleich könnten die Jugendlichen sich selbst als kompetent, sogar als Experten wahrnehmen und ihr Wissen über das Web 2.0 und Cybermobbing an die medienpädagogischen Fachkräfte und mich weitergeben.

Ausgehend von diesem Wissensaustausch wurde erhofft, einen Diskurs über sich wandelnde Auffassungen, Werte und Normen zwischen den Generationen zu initiieren (bspw. über den Begriff ‚Freunde‘ in sozialen Netzwerken). Die medienpädagogisch Tätigen und ich würden idealerweise Positionen und Sichtweisen der Erwachsenengeneration aufzeigen können, um den Heranwachsenden die Bedenken und das Verhalten Erwachsener zu veranschaulichen. Gleichzeitig würden die TeilnehmerInnen uns ihre Sichtweisen und Positionen näherbringen.

Ein weiteres Ziel umfasste die Auseinandersetzung mit einem verantwortungsbewusstes Verhalten im Web 2.0. Intendiert war, dass die Jugendlichen sich mit Menschenwürde, Persönlichkeit und gesetzlichen Grundlagen befassen sollten. Auf diese Weise sollte ein Impuls zum Nachdenken über das eigene Verhalten und das Verhalten anderer in sozialen Netzwerken und insbesondere bei Cybermobbing gegeben werden.

Die kompetente Web-2.0-Nutzung im Sinne eines reflektiert-kritischen Umgangs stellte ebenfalls ein Ziel dar. Die Schülerinnen und Schüler sollten das Interesse von Unternehmen an persönlichen Daten und deren Missbrauch kennenlernen. Infolgedessen, so wurde vermutet, würden die Jugendlichen vor dem Onlinestellen von Informationen, dem Foto oder dem Text, entsprechend möglicher negativer Konsequenzen beurteilen.

Neben dieser im Sinne eines weiter gefassten Medienkompetenzbegriffs (Kap. 5.1: 128f) wurde mit dem Projekt auch die Förderung der Mediengestaltung angestrebt. Im Rahmen der Entwicklung einer Kampagne für einen kompetenten Umgang mit dem Web 2.0 und gegen Cybermobbing würden die Teilnehmenden eigene Flyer, Plakate, Audiobeiträge und Filme erstellen. Hierfür würden sie mit Open-Source-Software arbeiten und auf diese Weise Alternativen zu kommerzieller Software kennenlernen sowie mit Funktionen und Gestaltungsmöglichkeiten vertraut werden.

Nach der Kampagne im ersten Schulhalbjahr waren eine „Offline-“ und eine Online-Ausstellung geplant, die als pädagogisch-aktiver Jugendmedienschutz betrachtet werden kann. Angedacht war, dass die medienpädagogischen Peer Educatoren die Offline-Ausstellung an mehreren Schulen durchführen sollten, sodass eine Art „Wanderausstellung“ durch Wiesbaden ziehen würde. Da die interaktive Wanderausstellung aufgrund personeller und räumlicher Ressourcen nicht an allen Schulen in Wiesbaden zu realisieren gewesen wäre, wurde eine Online-Ausstellung geplant. Damit bedurfte es nicht zwingend der Anwesenheit einer pädagogischen MitarbeiterIn oder der Peer Educatoren. Ziel der Online-Ausstellung war außerdem,

die Ausstellungsexponate für weitere pädagogische Kontexte zur Verfügung zu stellen. Soziale Fachkräfte hätten so die Möglichkeit, einzelne Medien, z.B. den Videoclip, als Impuls mit einer Jugendgruppe oder einer Schulklasse anzusehen, um sich anschließend intensiver mit dem Web 2.0 zu beschäftigen oder selbst einen Film zu produzieren. Zudem war eine Online-Beratung vorgesehen, die von den Medienpeers wahrgenommen werden sollte. Dieses Vorhaben beruhte auf dem Wissen, dass Heranwachsende im Internet viel Zeit verbringen und eine Frage auch anonym gestellt werden kann. Ferner sollten die Peer Educatoren auch im Rahmen der Online-Beratung ihr Wissen weitergeben bzw. Unterstützungsmöglichkeiten aufzeigen können.

7.5.3 Beteiligte Akteure

An diesem medienpädagogischen Praxisforschungsprojekt nahmen der Konrektor einer Haupt- und Realschule als Verantwortlicher für das Kooperationsprojekt, ein EDV-Lehrer, zwei medienpädagogische Fachkräfte für das Referat ‚Bilden und Beteiligen‘, die Praxisforscherin, auch in der Rolle der Koordinatorin für dieses Kooperationsprojekt, und 16 Schülerinnen und Schüler teil.

Die Haupt- und Realschule

Der Konrektor war für die Koordination des Kooperationsprojektes an der Schule verantwortlich. Er hatte das Referat ‚Bilden und Beteiligen‘ angefragt und die Rahmenbedingungen in der Schule geschaffen, sodass die medienpädagogische Veranstaltung als Wahlpflichtunterricht stattfinden konnte. Hierfür hatte er veranlasst, dass der EDV-Raum zur Verfügung stand, ein Lehrer das Projekt begleitete und die Klassenlehrer der achten Jahrgangsstufe Schülerinnen und Schüler benannten. Da ich als Verantwortliche für das Amt für Soziale Arbeit Wiesbaden oder die MitarbeiterInnen das medienpädagogische Angebot weder den Heranwachsenden noch den Lehrern vorstellen konnte (dies übernahm der Konrektor), wählten die Klassenlehrer jeweils zwei Mädchen sowie zwei Jungen aus und verpflichteten sie zur Teilnahme an dem „EDV-Kurs“.

Den Lehrer, der das medienpädagogische Projekt begleitete, lernten die medienpädagogischen Fachkräfte und ich am ersten Veranstaltungstag kennen (tB_web2_guides01, 3). Er war mit dem Schuljahr, in dem das Projekt begann, in Pension gegangen, wurde von der Schulleitung aber als Vertretungslehrer und in dem Medienangebot weiterhin eingesetzt. Da er den Computerraum aufgebaut, das Netzwerk und die Computer gewartet bzw. gepflegt hatte, übernahm er während des Medienprojekts auch die Rolle des Technikers. Inhaltlich beteiligte er sich nicht und überließ die Gruppenarbeit den Fachkräften.

Die medienpädagogische Fachkräfte

Die beiden medienpädagogischen Fachkräfte hatte ich als Lehrbeauftragte an der Fachhochschule Wiesbaden kennengelernt. Sie hatten ihr einjähriges Projektstudium mit dem Titel ‚Medienpädagogik in der Kinder- und Jugendarbeit‘ im Sommer 2008 bei mir abgeschlossen. Im Rahmen der Lehrveranstaltung hatten sie eigene medienpädagogische Veranstaltungen konzipiert, umgesetzt sowie reflektiert und auf diese Weise bereits medienpädagogische Erfahrungen in der Praxis sammeln können. Zudem absolvierte die Studentin ihr Praktikum bei mir und führte auch die Praxisforschungsprojekte ‚medien-street-art‘ (Kap. 7.1.3: 173) und ‚Das Event‘ (Kap. 7.3.2: 239f) als Fachkraft durch.

Beide medienpädagogisch Handelnde hatten das Konzept für das Projekt ‚Web 2.0 Guides‘ mit mir entwickelt und setzten es in der Praxis um. So gaben sie z.B. Impulse für einen sensiblen Umgang mit persönlichen Informationen im Internet oder unterstützen die TeilnehmerInnen bei der Medienproduktion für die Kampagne, indem sie z.B. die Open-Source-Software GIMP erklärten (ausführlicher unter Kap. 7.5.5.1: 315).

Die Ausstellung im September 2009 wurde neben den beiden medienpädagogisch Tätigen von einer weiteren Fachkraft begleitet. Sie hatte auch das einjährige Projektstudium an der Fachhochschule absolviert und war die Nachfolgepraktikantin, die auch das Praxisforschungsprojekt ‚Ich, das Leben und die Liebe‘ (Kap. 7.4.3: 283) durchführte.

Die Rolle der Praxisforscherin

In diesem Kooperationsprojekt war ich als Ansprechpartnerin für das Referat ‚Bilden und Beteiligen‘ tätig und übernahm koordinierende Aufgaben mit der Schule (z.B. Absprachen mit dem Konrektor, mündliche Kurzberichte über den Projektverlauf, Dezernenten- und Presseinladung zur Übergabe der Zertifikate). Zudem reflektierte ich wöchentlich mit den medienpädagogischen Handelnden die Veranstaltungen und gemeinsam entwickelten wir es weiter. Die Bewerbung für den klicksafe-Preis verfasste ich auch, da das ‚Medienkompetenz-Programm für einen sicheren Umgang mit Web 2.0 des Amtes für Soziale Arbeit Wiesbaden‘ auch die Praxisforschungsprojekte, ‚Das Event‘ und ‚medien-street-art‘ umfasste¹⁰¹.

Die ProjektteilnehmerInnen

Die Informationen über die Projektteilnehmenden sind den Beobachtungsprotokollen, Fragebögen, Gruppengesprächen, Steckbriefen (tB_web2_guides01), Zertifikaten (Anhang 11), dem Länder-, Staatsangehörigkeits- und Sprache-Ratespiel (tB_web2_guides05), dem Memo „weiterer Projektverlauf“ (Anhang 12), der „Expertenbefragung“ (tB_web2_guides03) und den

¹⁰¹ <http://www.klicksafe.de/presse/2009/klicksafe-preis-fuer-sicherheit-im-internet-fuer-checked4you-und-medienkompetenz-programm-fuer-einen-sicheren-umgang-mit-web-20> [20.04.2014]

Unterhaltungen der Praxisforscherin mit den Jugendlichen entnommen. Aus Gründen der Übersichtlichkeit werden die soziodemografischen Informationen ergänzend zu dem Fließtext in der unten stehenden Tabelle zusammengefasst. Das Alter bezieht sich auf den Beginn des Projektes, den ersten Veranstaltungstag, an dem auch die Steckbriefe entstanden (tB_web2_guides01). Da die Jugendlichen während des Länder-, Staatsangehörigkeits- und Sprache-Ratespiels unsicher im Hinblick auf ihre Staatsangehörigkeit waren (tB_web2_guides05), fasse ich unter der Kategorie ‚Migrationshintergrund/Herkunft‘ das Land, aus dem mindestens ein Elternteil – nach Angaben der Heranwachsenden – kommt. Die Kontextinformationen bestehen aus der Nennung der Kleingruppe während der Kampagnenentwicklung, die Gestaltungsgruppe und Stationsdurchführung der Ausstellung, Interessen, dem Engagement sowie der Teilnahme an einem Gruppengespräch.

An dem Wahlpflichtunterricht im Schuljahr 2008/2009 nahmen 16 Jugendliche, sieben Mädchen und neun Jungen teil. Elf Heranwachsende haben einen Migrationshintergrund, ihre Eltern kommen aus sechs verschiedenen Ländern: aus Italien, Kasachstan, Marokko, Polen, Russland und der Türkei. Zu Schuljahresbeginn waren sieben Jugendliche 13 Jahre, drei 14 Jahre und einer 15 Jahre alt.

In der Kampagne gegen Cybermobbing und Gefahren im Web 2.0 entstanden ein Flyer, ein Plakat, eine Audiodatei und ein Handyclip. In der Flyer-Gruppe waren zwei Schülerinnen (Elena und Nicole, russischer Migrationshintergrund) und ein Schüler (Emre, türkischer Migrationshintergrund). Das Plakat gestalteten zwei Mädchen (Jacqueline, polnischer Migrationshintergrund, und Tanja) und zwei Jungen (Alexander und Max). Die Audiodatei wurde von der größten Gruppe produziert, an der fünf Heranwachsende teilnahmen. Dana (marokkanischer Migrationshintergrund), Hayet und Nesrin (türkischer Migrationshintergrund) waren die Teilnehmerinnen, Erkan (türkischer Migrationshintergrund) sowie Giovanni (italienischer Migrationshintergrund) die Teilnehmer. Markus, Niko (kein Migrationshintergrund), Yunus (türkischer Migrationshintergrund) und Waldemar (kasachischer Migrationshintergrund) bildeten die ‚Handyclip-Gruppe‘.

Im zweiten Schulhalbjahr entwickelten die Jugendlichen die Ausstellung. Sie verteilten sich auf folgende Gruppen.

Dana übernahm die Begrüßung und Verabschiedung. Dazu schrieb sie Texte, gestaltete Karten zur Gruppeneinteilung und die Zettel zur Beurteilung der Gruppenmitarbeit. In den Sommerferien bastelte sie aus vier Karton ca. 50 cm große Zahlen für das Wissensquiz. Waldemar sollte das Mädchen unterstützen, ging jedoch im zweiten Schulhalbjahr selten zur Schule.

Tanja und Jacqueline konzipierten die Station ‚Buchstabensalat‘. Passwörter und Sicherheitseinstellungen in ‚SchülerVZ‘ zählten zum Inhalt dieser Station.

Elena und Nicole waren die Verantwortlichen für die Gerichtsshow, in der sich die Besucherinnen und Besucher mit gesetzlichen Grundlagen und Cybermobbing befassten.

Yunus und Emre entwickelten die ‚Nimm2‘-Station. Für diese an das Memory-Spiel angelehnte Methode erstellten sie 30 Karten mit 15 verschiedenen Aussagen zu den Themen Sicherheit im Web 2.0. und Cybermobbing.

Das Konzept für die Talkshow, die das Thema ‚Cybermobbing‘ beinhaltete, entwarfen die Schülerinnen Hayet und Nesrin.

Die Station ‚Babble-net!-Box‘ entwarfen Markus und Max. Sie hatten insgesamt 30 wahre und falsche Aussagen auf Karten gedruckt.

Die größte, nur aus männlichen Teilnehmern bestehende Gruppe gestaltete das Wissensquiz, das auch im Internet veröffentlicht wurde. Dafür überlegten sich Alexander, Erkan, Giovanni und Max 30 Fragen mit jeweils vier Antworten. Die Spielidee war der TV-Sendung „1, 2 oder 3“ entnommen.



Abb. 49: ‚Web 2.0 Guides‘: Peer Educatoren mit Zertifikaten

Die interaktive Ausstellung wurde von zwölf Jugendlichen im September 2009 nach den Sommerferien durchgeführt. Sieben Schülerinnen und fünf Schüler erhielten ein Zertifikat. Waldemar und Markus bereiteten die Ausstellung nicht vor und führten sie auch nicht durch, weil einer der Jungen die Haupt- und Realschule nicht mehr besuchte und der zweite Jugendliche die Schule gewechselt hatte. Yunus und Emre hatten entschieden, nicht mehr an dem Projekt teilzunehmen. Yunus erklärte, dass er

sich auf die Schule konzentrieren möchte und deshalb nicht an der Vorbereitung und Durchführung der Ausstellung teilnehmen könne. Emre sagte am zweiten Tag der Ausstellungsvorbereitung ohne eine Begründung ab.

So übernahmen alle Heranwachsenden die von ihnen entwickelte Station mit Ausnahme der ‚Babble-net!-Box‘- und der ‚Nimm2‘-Station. Giovanni kompensierte den Schulwechsel von Markus und unterstützte Niko in der Station ‚Babble-net!-Box‘. Alexander und Max übernahmen die von Yunus und Emre entwickelte Station ‚Nimm2‘, weshalb Emre das Wissensquiz durchführte.

An den im Kontext der Praxisforschung stattfindenden Gesprächen nahmen die vier Mädchen Dana, Hayet, Nesrin und Tanja teil. Die Audiodatei, die das Einzelgespräch mit Max beinhaltete, wurde beschädigt und war technisch nicht wieder herstellbar.

Als medienpädagogische Peer Educatoren waren ein Jahr nach dem Wahlpflichtunterricht und neun Monate nach der Ausstellung Elena, Hayet, Nesrin, Nicole, Tanja und Erkan, Giovanni, Max sowie Niko an einer anderen, integrierten Gesamtschule in Wiesbaden tätig. Die fünf Mädchen und vier Jungen unterstützten mich bei diesem Projekt in der Rolle der Medienpädagogin bei der Qualifizierung neuer Peer Educatoren.

Name (geändert)	Alter	Migrations- hintergrund/ Herkunft	Kontextinformationen
Alexander	14	Deutschland	‚Plakat‘-Gruppe; Plakate und Banner für die Ausstellung mit GIMP produziert (auch über den Schulunterricht hinaus engagiert); Entwicklung des Wissensquiz, das er in einer Kleingruppe auch im Internet veröffentlicht hat; Durchführung der ‚Nimm2‘-Station; erfahren im Umgang mit Computern, spielte gerne Off- und Onlinespiele.
Dana	13	Marokko	‚Audio‘-Gruppe; Entwicklung und Durchführung der Begrüßung und Verabschiedung (auch über den Schulunterricht hinaus engagiert); war als Vertreterin z.B. in der Station ‚Talkshow‘ sowie bei der Durchführung des Wissensquiz tätig und hat auch das Signal zum Stationswechsel während der Ausstellung gegeben; ist gerne kreativ-gestalterisch tätig (z.B. Zahlen erstellen für das Wissensquiz); hat an einem Gruppengespräch mit Tanja teilgenommen, darin berichtete sie, dass sie im Internet schon beleidigt und beschimpft wurde (tng02_webguides: 27).
Elena	13	Russland	‚Flyer‘-Gruppe; Entwicklung und Durchführung der Gerichtsshow (Rolle: Richterin); hat neun Monate nach der Ausstellung/ein Jahr nach dem Wahlpflichtunterricht an einer integrierten Gesamtschule ihr Wissen weitergegeben und an der Qualifizierung angehender Peer Educatoren teilgenommen.
Emre	15	Türkei	‚Flyer‘-Gruppe; Entwicklung der ‚Nimm2‘-Station; unregelmäßige Projektteilnahme; hat nach dem zweiten Vorbereitungstag für die Ausstellung das Projekt abgebrochen und damit kein Zertifikat

			erworben; erfahren im Umgang mit Computern, baut Hardware ein- und aus.
Erkan	14	Türkei	‚Audio‘-Gruppe; Entwicklung und Durchführung des Wissensquiz, das er in einer Kleingruppe auch im Internet veröffentlicht hat; war als Vertreter z.B. in der Station ‚Babble-net!-Box‘ tätig und hat das Signal zum Stationswechsel während der Ausstellung gegeben; erfahren im Umgang mit Computern (eigene Homepage), nutzt täglich mehrere Stunden das Internet (soziale Netzwerke, Browsergames ¹⁰²); hat neun Monate nach der Ausstellung/ein Jahr nach dem Wahlpflichtunterricht an einer integrierten Gesamtschule sein Wissen weitergegeben und an der Qualifizierung angehender Peer Educatoren teilgenommen.
Giovanni	13	Italien	‚Audio‘-Gruppe; Entwicklung des Wissensquiz, das er mit viel Unterstützung durch die Kleingruppe im Internet veröffentlicht hat; Durchführung der ‚Babble-net!-Box‘-Station; hat eine Lese-Rechtschreib-Schwäche; spielt Fußball in verschiedenen Talentförderungsgruppen; spielt ausschließlich am Computer das in zahlreichen Sprachen übersetzte Fußball-Management-Browsergame ‚Comunio‘ (http://www.comunio.de); hat neun Monate nach der Ausstellung/ein Jahr nach dem Wahlpflichtunterricht an einer integrierten Gesamtschule sein Wissen weitergegeben und an der Qualifizierung angehender Peer Educatoren teilgenommen.
Hayet	13	Türkei	‚Audio‘-Gruppe; Entwicklung und Durchführung der Talkshow (auch über den Schulunterricht hinaus engagiert); hat an einem Gruppengespräch mit Nesrin teilgenommen; hat neun Monate nach der Ausstellung/ein Jahr nach dem Wahlpflichtunterricht an einer integrierten Gesamtschule ihr Wissen weitergegeben und an der Qualifizierung angehender Peer Educatoren teilgenommen sowie an der DVD-Dokumentation <i>„Virtual Life – Freunde, Feinde und Family“</i> ; im April 2012 plante sie im Rahmen des Unterrichts an einer Fachoberschule die Umsetzung der Ausstellung online.
Jacqueline	13	Polen	‚Plakat‘-Gruppe; Entwicklung und Durchführung der Station ‚Buchstabensalat‘; hat die achte Jahrgangsstufe wiederholt; hat während des Wahlpflichtunterrichts nur begrenzt am Computer gearbeitet, hat diese Tätigkeit lieber anderen überlassen.
Markus	14	Deutschland	‚Handyclip-Gruppe‘; Entwicklung der ‚Babble-net!-Box‘-Station; erfahren im Umgang mit Computern und vor allem sozialen Netzwerken; hat zum Ende des Projekts/Wahlpflichtunterrichts die Schule gewechselt.
Max	13	Deutschland	‚Plakat‘-Gruppe; Plakate und Banner für die

¹⁰² Ein Browsergame ist ein kostenloses Online-Computerspiel, für das lediglich eine Internetverbindung und ein Browser wie Firefox benötigt werden. Es bedarf keiner Installation auf dem Computer. Der volle Funktionsumfang ist meist erst durch Bezahlung erhältlich.

			Ausstellung mit GIMP produziert (auch über den Schulunterricht hinaus engagiert); Entwicklung und Durchführung des Wissensquiz, das er in einer Kleingruppe auch im Internet veröffentlicht hat; Durchführung der ‚Nimm2‘-Station; erfahren im Umgang mit Computern (Programmierung), spielt gerne Off- und Onlinespiele; ist in vielen sozialen Netzwerken angemeldet; hat an einem Einzelgespräch teilgenommen, dessen Datei jedoch defekt war; kocht gerne und möchte Koch werden; hat neun Monate nach der Ausstellung/ein Jahr nach dem Wahlpflichtunterricht an einer integrierten Gesamtschule sein Wissen weitergegeben und an der Qualifizierung angehender Peer Educatoren teilgenommen.
Nicole	13	Russland	‚Flyer‘-Gruppe; Entwicklung und Durchführung der Gerichtsshow (Rolle: Staatsanwältin) (auch über den Schulunterricht hinaus engagiert); hat neun Monate nach der Ausstellung/ein Jahr nach dem Wahlpflichtunterricht an einer integrierten Gesamtschule ihr Wissen weitergegeben und an der Qualifizierung angehender Peer Educatoren teilgenommen.
Niko	13	Deutschland	‚Handyclip-Gruppe‘; Entwicklung und Durchführung der ‚Babble-net!-Box‘-Station; hat neun Monate nach der Ausstellung/ein Jahr nach dem Wahlpflichtunterricht an einer integrierten Gesamtschule sein Wissen weitergegeben und an der Qualifizierung angehender Peer Educatoren teilgenommen.
Nesrin	13	Türkei	‚Audio‘-Gruppe; Entwicklung und Durchführung der Talkshow (auch über den Schulunterricht hinaus engagiert); hat an einem Gruppengespräch mit Hayet teilgenommen; hat neun Monate nach der Ausstellung/ein Jahr nach dem Wahlpflichtunterricht an einer integrierten Gesamtschule ihr Wissen weitergegeben und an der Qualifizierung angehender Peer Educatoren sowie an der DVD-Dokumentation <i>„Virtual Life – Freunde, Feinde und Family“</i> teilgenommen.
Tanja	13	Deutschland	‚Plakat‘-Gruppe; Entwicklung und Durchführung der Station ‚Buchstabensalat‘; fuhr vier Wochen während des ersten Schulhalbjahres zur Kur; hat während des Wahlpflichtunterrichts nur bedingt mit Computern gearbeitet, hat aber mit der Digitalkamera die ‚Partyszene‘ fotografiert; hat an einem Gruppengespräch mit Dana teilgenommen; hat neun Monate nach der Ausstellung/ein Jahr nach dem Wahlpflichtunterricht an einer integrierten Gesamtschule ihr Wissen weitergegeben und an der Qualifizierung angehender Peer Educatoren teilgenommen.
Waldemar	13	Kasachstan	‚Handyclip-Gruppe‘; war im zweiten Schulhalbjahr annähernd nicht mehr anwesend.
Yunus	13	Türkei	‚Handyclip-Gruppe‘; Entwicklung der ‚Nimm2‘-Station; hat an den Vorbereitungen und der Durchführung der Ausstellung nicht mehr teilgenommen und kein Zertifikat erhalten.

Tabelle 08: ‚Web 2.0 Guides‘: ProjektteilnehmerInnen

7.5.4 Projektbeschreibung

Das Praxisforschungsprojekt ‚Web 2.0 Guides‘ bestand aus einer Kampagnenentwicklung und der Vorbereitung einer interaktiven Ausstellung, die in einem Schuljahr stattfanden. Die Durchführung der Ausstellung fand im darauffolgenden Schuljahr statt.

In den ersten sechs Wochen setzten sich die sechzehn ProjektteilnehmerInnen aus der achten Jahrgangsstufe mit ihren Handlungspraktiken im Web 2.0, den Themen Cybermobbing und persönliche Informationen in vielfältigen pädagogisch initiierten Arrangements auseinander.

Am ersten Projekttag stellten sich die Jugendlichen im Rahmen von vier Stationen vor (tB_web2_guides01, 15ff). An einer Station machten sie mit der Digitalkamera Portraitfotos, die sie an einer weiteren Station ausdruckten. Gleichzeitig verfassten die Heranwachsenden an beiden Stationen einen Steckbrief, dessen Inhalte sie selbst festlegten. An einem Audioaufnahmegerät, dem sogenannten ‚Handy-Rekorder‘, beantworteten die SchülerInnen entweder die Frage *„In welcher Community bist du angemeldet?“* oder *„Wie nutzt du das Internet?“*. An der vierten Station hielten sie mit dem Tonschnittprogramm ‚Audacity‘ die Antwort fest, die sie nicht am Handyrekorder aufgenommen hatten.

Im Mittelpunkt des zweiten Projekttagess standen Selbstinszenierungen im Internet (tB_web2_guides02, 3ff). Die sozialen Fachkräfte hatten vorgesehen, den Jugendlichen symbolische Darstellungsmöglichkeiten aufzuzeigen (z.B. Foto von einer Brille). Während einer Einstiegsrunde erfuhren sie, dass die ProjektteilnehmerInnen bereits eigene Strategien entwickelt hatten, bspw. kein Bild einzustellen, Fotos von bekannten Künstlern auszuwählen oder Gegenlichtaufnahmen zu machen (tB_web2_guides02, 3). Darüber hinaus waren die Heranwachsenden mit möglichen Risiken vertraut (ebd.). Die Vorstellung des Bildbearbeitungsprogramms ‚IrfanView‘ und seinen Funktionen, z.B. die der Verfremdung von Selbstportraits, entfiel aufgrund technischer Probleme mit dem Schulnetzwerk (tB_web2_guides02, 10).

Um Zugang zu den Erfahrungen Jugendlicher und deren Online-Nutzungspraktiken zu erhalten, hatten die medienpädagogischen MitarbeiterInnen acht Fragen auf Flipchartpapier geschrieben, die die TeilnehmerInnen am dritten Projekttag beantworteten (tB_web2_guides03): 1. In wie vielen Communitys bist du und wie heißen sie?, 2. Welche Arten von Bildern stellst du in Communitys?, 3. Welche Bilder hast du in anderen Profilen und/oder in Fotoalben gesehen?, 4. Wie stellst du dich in der Community vor?, 5. Glaubst du, die Angaben von anderen Leuten in der Community sind wahr?, 6. Warum bist du in der Community?, 7. Von welchen merkwürdigen Ereignissen hast du schon mal gehört?, 8. Wie oft und wie lange bist du in der Community?

Mit dem Forschungsinstrument der Fragebögen und den beiden Videoclips *„Think before you post“*¹⁰³ und *„Everyone knows your name“*¹⁰⁴ erfolgte am vierten Projekttag eine weitere Aufarbeitung der Themen ‚Web 2.0‘ und ‚persönliche Informationen im Internet‘ (tB_web2_guides04, 1, 3ff). So wurden beim Ausfüllen der Fragebögen bspw. der Begriff ‚Podcast‘ erklärt (tB_web2_guides04, 1). Beim Betrachten der Filme des ‚National Center für Missing & Exploited Children‘¹⁰⁵ (tB_web2_guides04, 3ff) wurde auf die Konsequenzen und die Dauerhaftigkeit online gestellter Informationen hingewiesen (tB_web2_guides04, 4f).

Auch am fünften Veranstaltungstag beschäftigten sich die Jugendlichen mit im Internet veröffentlichten, personenbezogenen Daten (tB_web2_guides05, 1ff, 4ff). Sie recherchierten nach Informationen, die über ihre Person im Web 2.0 zu finden waren (tB_web2_guides05, 4). Ein Jugendlicher rief nach dem Erklären des Vorhabens: *„Aber ich bin doch in keinem sozialen Netzwerk“* (ebd.). Die Mitarbeiterin erläuterte, *„dass aber vielleicht andere seinen Namen auf ein Foto gesetzt hätten, ohne dass er es wissen würde“* (ebd.).

Das Thema ‚Cybermobbing‘ wurde am sechsten Projekttag verbal und in der Großgruppe bearbeitet. Die Heranwachsenden berichteten von persönlichen Erlebnissen im Internet wie Beleidigungen und ihren Vorgehensweisen, z.B. durch das Anklicken der Funktion ‚Ignorieren‘ die Beleidigungen bzw. die Person zu übergehen oder sie bei dem Anbieter des sozialen Netzwerkes zu melden (ebd.). Das vorhandene Wissen über Cybermobbing ergänzten die Fachkräfte mit weiteren Informationen. Sie verteilten bspw. auf Papier die acht Arten des Cybermobbings von Willard, die sie der Veröffentlichung *„Gewalt im Internet“* von Petra Grimm et al. (2008: 229) entnommen hatten (tB_web2_guides06, 3). Im Anschluss an das Lesen und Besprechen der acht Cybermobbingarten verfassten die SchülerInnen Vorschläge und Hinweise für einen kompetenten Informationsumgang im Internet, die sie anhand von Beispielen den Fachkräften erklärten (tB_web2_guides06, 5f). Abschließend stellten die pädagogisch Tätigen noch kurz fünf Paragraphen des Strafgesetzbuches vor, die das ServiceBureau Jugendinformation Bremen in einer Broschüre¹⁰⁶ zusammengestellt hatte (§ 185 Beleidigungen, § 186 üble Nachrede, § 187 Verleumdungen, § 241 Gewaltandrohung, § 201a Persönlichkeitsrecht, tB_web2_guides06, 7).

Ausgehend von diesen mithilfe unterschiedlicher Vorgehensweisen erarbeiteten Inhalten entwickelten die Projektteilnehmenden eine Kampagne gegen Cybermobbing und zur Information über Möglichkeiten und Grenzen des Web 2.0. Über einen Zeitraum von zehn Veranstaltungen (tB_web2_guides07 bis tB_web2_guides16) produzierten die Jugendlichen in vier Kleingruppen einen Flyer,

¹⁰³ <http://www.Youtube.com/watch?v=Asahg03unyI> [03.09.2008]

¹⁰⁴ <http://www.Youtube.com/watch?v=dT1GvPQG904> [03.09.2008]

¹⁰⁵ <http://www.missingkids.com/cybertipline> [03.09.2008]

¹⁰⁶ <http://jugendinfo.de/themen.php/484/39001/cyberbullying-broschure.html> [03.09.2008]

ein Plakat, eine Audiodatei und einen Handyclip. Der Flyer bestand aus kurzen Beispieltexten und Empfehlungen zu den Themen Mobbing, Datenmissbrauch, Profileinstellungen und Passwörter in sozialen Netzwerken. Mithilfe des Plakats intendierte die Kleingruppe, auf das unbedachte Veröffentlichen von Fotos aufmerksam zu machen (tB_web2_guides08, 4). Dafür stellten sie ein Bewerbungsgespräch nach, bei dem ein Mitarbeiter der Personalabteilung auf ein Foto hinweist, das den Bewerber betrunken auf einer Party abbildet.

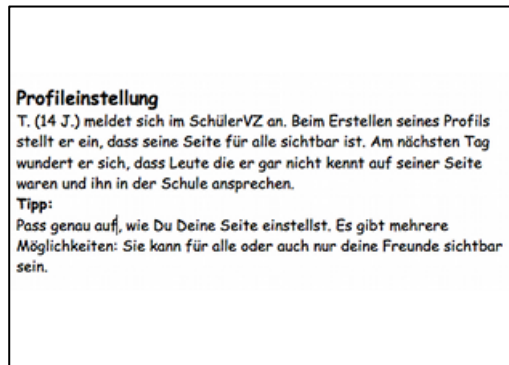


Abb. 50: ‚Web 2.0 Guides‘: Textausschnitt des Flyers



Abb. 51: ‚Web 2.0 Guides‘: Plakat „Online sein ist cool...“

Im Rahmen des Audiobeitrages wurde das Thema ‚Cybermobbing‘ behandelt und auf einen reflektierten Umgang mit persönlichen, visuellen Selbstdarstellungen hingewiesen (tB_web2_guides07, 8). Die Jugendlichen sprechen Dialoge, in denen ein Junge aufgrund seiner im Internet veröffentlichten Fotos schikaniert wird. Intention des Handyclips „*Rufmord in Communitys ...*“ war, mögliche Konsequenzen heimlich fotografierter und in Communitys veröffentlichter Aufnahmen aufzuzeigen (tB_web2_guides08, 7).



Abb. 52: ‚Web 2.0 Guides‘: Audiogruppe verfasst die Geschichte



Abb. 53: ‚Web 2.0 Guides‘: Handyclip-Gruppe beim Videoschnitt

Nach der Fertigstellung und der Präsentation der Medienproduktionen in der Projektgruppe wurde die medienpädagogische Veranstaltung aufgrund von

Schulpraktika und Ferien unterbrochen. Der Wiedereinstieg erfolgte anhand von Videoclips auf „SchülerVZ“, die im Rahmen eines Wettbewerbs von Heranwachsenden produziert worden waren¹⁰⁷, und Arbeitsblättern aus den Lehrmaterialien von „SchülerVZ“¹⁰⁸ sowie der EU-Initiative ‚klicksafe‘¹⁰⁹ (tB_web2_guides17, 4ff, tB_web2_guides 18, 1ff).

Bevor die ProjektteilnehmerInnen jedoch die interaktive Ausstellung entwickelten, wurde die am Projekttag begangene Tat von Winnenden, bei der ein 17-Jähriger 15 Menschen und schließlich sich selbst tötete, in Ansätzen aufgearbeitet (tB_web2_guides19, 2ff). Da immer wieder der Begriff „Amoklauf“ fiel (tB_web2_guides19, 2), während die SchülerInnen den EDV-Raum für den Medienworkshop betraten, veranlassten die sozialen Fachkräfte, die Ausstellungsentwicklung zu verschieben und die Tat zu thematisieren.

Ausgehend von dem Besuch der ‚Lovezone‘, einer sexualpädagogischen Ausstellung des Amtes für Soziale Arbeit Wiesbaden, legten die Jugendlichen den handlungsorientierten Charakter ihrer Veranstaltung fest („Nix mit lesen oder ansehen“, „Wir haben Spaß und lernen, wenn wir was machen, mit unseren Händen“, tB_web2_guides19, 5). Anschließend nannten die Projektteilnehmenden Spiele bzw. Umsetzungsmöglichkeiten (z.B. „Bilderrätsel“, „Wahr oder Falsch“, tB_web2_guides19, 5f) und Ausstellungsinhalte (bspw. ein „sicheres Passwort“, „Gerichtsshow“, tB_web2_guides20, 3ff). In einem weiteren Projekttreffen, das nach dem Beta-Test des Brettspiels „Verschwunden im Netz“ der Bundesinitiative ‚Jugend online‘¹¹⁰ (IJAB e.V., Bonn) stattfand, vereinbarten die Heranwachsenden den Ausstellungsaufbau und den -ablauf.

Die Dauer einer Ausstellung sollte zwei Schulstunden, 90 Minuten, umfassen (tB_web2_guides23, 3). Als Zeitpuffer für das Eintreffen der Schulklassen bis zum Beginn der Begrüßung sowie für den Stationswechsel von bis zu 40 SchülerInnen

¹⁰⁷ Als Maßnahme des Jugendschutzes, aber auch als Reaktion auf die Kritik z.B. gegen Cybermobbing nichts zu unternehmen, initiierte „SchülerVZ“ zu Beginn des Jahres 2008 den Videowettbewerb. Sie baten Schülerinnen und Schüler, den Verhaltenskodex (siehe Anhang) zu visualisieren und ihre Beiträge u.a. auf „Youtube“ online zustellen. Die besten Videos wurden in den Verhaltenskodex von „SchülerVZ“ aufgenommen (Beispiele von Online-Videos: Verhaltenskodex Nr. 1 „Respektiere die anderen Nutzer!“, verfügbar unter: http://www.Youtube.com/watch?v=0gN_wSG5Zy4, Verhaltenskodex Nr. 12 „Melde oder ignoriere Nutzer, die den Verhaltenskodex nicht einhalten!“, verfügbar unter: <http://www.Youtube.com/watch?v=OUHgpNf9gj8>).

¹⁰⁸ „SchülerVZ“ hatte für Eltern und Lehrer Informations- und Unterrichtsarbeitsblätter veröffentlicht. Dem Lehrmaterial wurden die Arbeitsblätter „Meine Freunde“ und „Welcher Selbstdarsteller bist du?“ (Arbeitsmappe I „Soziale Netzwerke“, S. 18) sowie „Verhalten und Selbstdarstellung im Internet“ (Arbeitsmappe III, S. 23) entnommen.

¹⁰⁹ Arbeitsblatt „Deine Rechte im Internet – kennst du sie?“ und „Fallbeispiele, erlaubt und was ist zu tun?“ aus dem Baustein 4 „Wie wir uns präsentieren: Selbstdarstellung im Netz!“, verfügbar unter: http://www.klicksafe.de/fileadmin/media/documents/pdf/klicksafe_Materialien/Lehrer_Lehrerhandbuch/LH_Baustein_4.pdf

¹¹⁰ Ulrich Baer und Sabine Kretschmer konzipierten im Auftrag von „Jugend online“ (IJAB e.V., Bonn) das Jugendmedienschutz-Spiel, das „mit Aktionsaufgaben, Wissensfragen und Spielrollen das Vertrauen junger Menschen in die Netzwelt hinterfragt“ (<http://verschunden.net/checkers.net>). Bevor die Brettspiele produziert wurden, überprüfte Sabine Kretschmer mit den Projektteilnehmenden die Bespielbarkeit.

wurden 10 Minuten eingeplant. Anschließend sollte eine Begrüßung stattfinden, die den Inhalt, den Ausstellungsablauf und die Einteilung der Besucher in Gruppen beinhaltete. In fünf Stationen (‚Babble-net!-Box‘, ‚Buchstabensalat‘, ‚Gerichtsshow‘, ‚Nimm2‘, ‚Talkshow‘) sollten die Ausstellungsbesucher zusammen mit den medienpädagogischen Peer Educatoren einige Risiken im Internet erarbeiten können. Für die Mitarbeit sollten die Besuchergruppen Punkte erhalten. Vor einer Abschlussrunde wurde ein Wissensquiz eingeplant, das die Inhalte der einzelnen Stationen zusammenfasst. Im Rahmen der Verabschiedung sollten die Gewinner der Stationsarbeit und des Quiz ausgezeichnet sowie die selbst erstellten Flyer zur Information verteilt werden. Mithilfe einer Auswertungsrunde konnten die Besuchergruppen Kritik und Anregungen geben. Die während der Kampagne gestalteten medialen Eigenproduktionen wurden in die Ausstellung integriert. Die Heranwachsenden hängten ihre Plakate an Wände zum Ausstellungsraum und der Audiobeitrag sowie der Handyclick sollten an zwei Computern präsentiert werden. Das Konzept und das in den Stationen bzw. Aktionen verwendete Arbeitsmaterial erstellten die Jugendlichen selbst (tB_web2_guides22–28).



Abb.54: ‚Web 2.0 Guides‘: Die ‚Talkshow‘- und ‚Babble-net!-Box‘-Station



Abb.55: ‚Web 2.0 Guides‘: Mit Stoffen verhängte Moderationswände aus Pappe

Für die Station ‚Babble-net!-Box‘ verfassten zwei männliche Heranwachsende 30 Aussagen zum Thema Mobbing (z.B. *„Es gibt mehrere Arten von Mobbing“*, Anhang 13). Die Besucher zogen nacheinander aus einem selbst gebastelten Karton eine laminierte Karte und diskutierten über diese teilweise der Wahrheit entsprechende Information. Anschließend teilten sie ihre im Austausch gefundene Meinung über den Wahrheitsgehalt der Aussage begründet mit. Die medienpädagogischen Peer Educatoren bestätigten oder korrigierten die Antwort und gaben weitere Hintergrundinformationen.

Im Rahmen der Station ‚Buchstabensalat‘, die von zwei Mädchen konzipiert wurde, setzten sich die Besucher mit Passwörtern auseinander. Aus einer Schüssel zogen die Ausstellungsteilnehmenden Klein- und Großbuchstaben, Sonderzeichen sowie Zahlen. Entsprechend ihres vorhandenen Wissens legten alle ein Kennwort an. Die medienpädagogischen Peer Educatorinnen kommentierten die Passwörter und

informierten gleichzeitig über eine sinnvolle Kombination, bspw. 007MNiBJB!. Um sich an ein Kennwort, das aus Klein- und Großbuchstaben, Sonderzeichen sowie Zahlen besteht, zu erinnern, wiesen die medienpädagogischen Peers auf Merksprüche hin wie z.B. ‚007. Mein Name ist Bond, James Bond!‘ Anschließend erstellten die Besucher erneut ein Passwort. War noch ausreichend Zeit für diese Stationsarbeit vorhanden, gingen die Peer Educatorinnen auf die Sicherheitseinstellungen in „SchülerVZ“ ein.

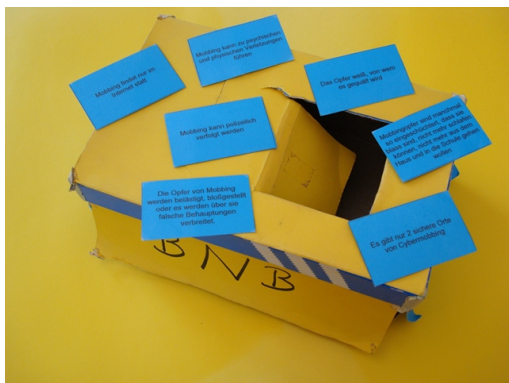


Abb. 56: ‚Web 2.0 Guides‘: ‚Babble-net!-Box‘



Abb. 57: ‚Web 2.0 Guides‘: ‚Buchstabensalat‘

Bevor in der Station ‚Gerichtsshow‘ eine Verhandlung über einen heimlich im Schulunterricht gedrehten Handyfilm stattfand, führten die medienpädagogischen Peer Educatoren in Rollenspiele ein. Anschließend zogen die Teilnehmenden Karten, die in Stichworten die Rolle beschrieben und eine während der Verhandlung zu nennende Aussage enthielten. Abgesehen von der Richterin und der Staatsanwältin, die von den Medienpeers gespielt wurden, übernahmen die Besuchenden die Rolle des geschädigten Lehrers, des Zeugen, des beschuldigten Schülers und dessen Verteidigung. Im Laufe der Verhandlung wurden neben dem verletzten Persönlichkeitsrecht auch andere Paragrafen des Strafgesetzbuches behandelt. Auf ein Zeichen der Zeitmanager, ca. drei Minuten bevor der Stationswechsel erfolgt, reflektierten die Besucher zusammen mit den Peer Educatorinnen das Rollenspiel. So wurden die Teilnehmenden bspw. gebeten, Gründe für das Rollenspiel zu nennen.

Die Station ‚Nimm2‘ war an das Spiel ‚Memory‘ angelehnt. Aus 30 Karten, die jeweils eine Information enthielten, waren Paare mit der gleichen Information zu finden (z.B. *„Jana hat sich mit ihrer besten Freundin gestritten. Aus Rache legt Jana ein falsches Profil von ihrer Freundin in ‚SchülerVZ‘ an“* oder *„Wenn du Bilder von anderen ins Internet stellst, frage sie nach ihrer Erlaubnis“*). Die medienpädagogischen Peer Educatoren kommentierten die auf der Karte stehende Aussage oder fragten die Besuchergruppe nach der Bedeutung des Satzes und nach Beispielen.

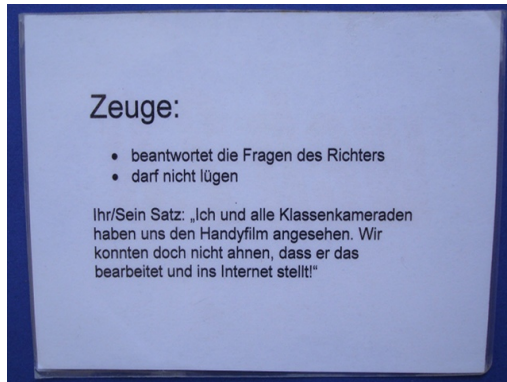


Abb. 58: ‚Web 2.0 Guides‘: Rollenkarte des Zeugen in der ‚Gerichtsshow‘



Abb. 59: ‚Web 2.0 Guides‘: Aufzudeckende Karten der ‚Nimm2‘-Station

In der Station ‚Talkshow‘ fand zunächst eine Einführung in Rollenspiele statt. Anschließend wurde das zu diskutierende Fallbeispiel vorgestellt: Zwei Freundinnen haben Streit und eines der Mädchen veröffentlicht ein Foto in einem sozialen Netzwerk, auf dem ihre ehemalige Freundin betrunken auf einer Party abgebildet ist. Daraufhin wird die bloßgestellte Heranwachsende von anderen Jugendlichen, die durch ihre ehemalige Freundin angestiftet wurden, schikaniert. In der Rolle der Täterin, der Gemobbten, ihrer Mutter, eines Freundes bzw. einer weiteren Freundin und als Publikum widmeten sich die BesucherInnen der Frage, was die weibliche Heranwachsende gegen das Mobbing unternehmen kann. Auf den Rollenkarten, die die Stationsbesucher zogen, war in Stichpunkten die zu spielende Person beschrieben und der während der Talkshow zu nennende Satz (z.B. *„Publikum: interessiert, aufmerksam, Fragen stellen, Kommentare und ist 15 Jahre alt. Ihr Satz: Hatte eine/n Freund/in, die/der ist auch im Internet fertiggemacht worden. Ich und andere Freundinnen haben ihr zugehört und sind dann zu einem Lehrer gegangen!“*). Auf ein Signal der Zeitmanager beendeten die Peer Educatorinnen die Talkshow und fragten nach der Intention des Rollenspiels. Im Anschluss an die Antworten nannten die Medienpeers verschiedene Arten des Cybermobbings, fassten Handlungsmöglichkeiten zusammen und nannten eine Telefonnummer einer Beratungsstelle.

Angelehnt an die TV-Sendung „1, 2 oder 3“ entwarfen vier Schüler ein Konzept für das Wissensquiz. Nachdem die Ausstellungsbesucher an den Stationen ‚Babble-net!-Box‘, ‚Buchstabensalat‘, ‚Gerichtsshow‘, ‚Nimm2‘ und ‚Talkshow‘ teilgenommen hatten, wurden ihnen Fragen gestellt. Die Jugendlichen wählten eine von vier Antworten aus, indem sie sich in ein auf dem Boden markiertes Feld stellten. Abhängig von der noch zur Verfügung stehenden Zeit wurden weitere Fragen über die in der Ausstellung behandelten Themen gestellt (z.B. *„Peter wird von einem User in einer Community runtergemacht. Antwort: 1) Er sollte den User ignorieren, 2) Er sollte den User beim Anbieter, z.B. ‚SchülerVZ‘, verpetzen (melden), 3) Er sollte den User auch runtermachen, 4) Er sollte dem User drohen“*, Anhang 14). Für jede richtige Antwort – teilweise waren auch mehrere Lösungen möglich – erhielten die Besucher auf einem Zettel einen Punkt. Die Besucher mit den meisten Punkten wurden ausgezeichnet.

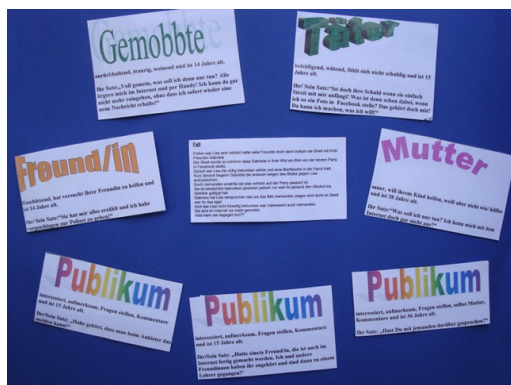


Abb. 60: ‚Web 2.0 Guides‘: Alle Rollenkarten und das Fallbeispiel aus der ‚Talkshow‘



Abb. 61: ‚Web 2.0 Guides‘: ‚Wissensquiz‘ mit einer Besuchergruppe in einem Antwortfeld

Aus Zeitmangel – einige Projekttreffen waren ausgefallen – wurde die interaktive Ausstellung ‚Web 2.0 kommt!‘ in das neue Schuljahr verschoben und fand an drei Vormittagen mit sieben Klassen der achten und neunten Jahrgangsstufe statt (tB_web2_guides29-31). Rund 200 SchülerInnen setzten sich nach einer Begrüßung und Gruppeneinteilung in fünf Stationen sowie während des Wissensquiz mit der Web-2.0-Nutzung auseinander. Bevor die Schulklassen den Ausstellungsraum verließen, gaben sie ein Kurzfeedback. So wurde konstruktiv Kritik geübt. Einige SchülerInnen nannten positive sowie negative Aspekte und machten Änderungsvorschläge (tB_web2_guides29, 11; tB_web2_guides30, 5; tB_web2_guides31, 6). Am zweiten Tag wurde die Ausstellungszeit einer Besuchergruppe aufgrund der Übergabe von Zertifikaten durch die Schulleitung und den Stadtrat verkürzt (tB_web2_guides30, 6). Nach einer kurzen Ansprache des Direktors und des Stadtrats sowie dem Erhalt der Zertifikate (Anhang 123) führten die Medienpeers den Stadtrat und SozialpädagogInnen aus dem Sachgebiet ‚Bilden, Beteiligen, Kinder- und Jugendkultur‘ durch die Ausstellung (tB_web2_guides30, 6). Als am dritten und letzten Veranstaltungstag zwei Schulklassen an der Ausstellung teilgenommen hatten, bauten die zertifizierten Heranwachsenden die Ausstellung ab und räumten auf (tB_web2_guides31, 7). In der anschließenden Abschlussreflexion erklärten sich die medienpädagogischen Peer Educatoren bereit, sowohl die Ausstellung an anderen Schulen durchzuführen wie auch die Fachkräfte bei der Qualifizierung von medienpädagogischen Peer Educatoren zu unterstützen (ebd.).

7.5.5 Detailanalyse

7.5.5.1 Inputs

In diesem Kapitel werden die von den medienpädagogischen MitarbeiterInnen geplanten Inputs zur Medienkunde, Mediengestaltung, Medienkritik und zum Thema ‚Cybermobbing‘ sowie unvorhergesehene Erklärungen dargelegt. Das Aufgreifen von und der Umgang mit diesen Inputs, der Erwerb und die Anwendung vorhandener

Kompetenzen sowie der Umgang der Heranwachsenden untereinander werden auch aufgezeigt.

Medienkunde: Tonbearbeitung

Im Rahmen der Stationsarbeit am ersten Projekttag lernten fast alle Teilnehmenden den ‚Handyrekorder‘ als Aufnahmegerät und das Open-Source-Programm ‚Audacity‘ zumindest ansatzweise kennen (tB_web2_guides01, 18ff). Die Jugendlichen, die sich für die Audiogruppe entschieden hatten, setzten sich intensiver mit der Software ‚Audacity‘ auseinander (tB_web2_guides08, 6). Nachdem die medienpädagogische Fachkraft die Grundfunktion wie z.B. das Schneiden, die Regelung der Lautstärke und das Speichern als MP3-Datei einmal erklärt hatte, gab ein im Umgang mit Computern bereits erfahrener Jugendlicher sein instrumentell-qualifikatorisches Wissen über die Tonschnittsoftware an einen anderen Schüler weiter (tB_web2_guides08, 6).

Medienkunde: Umgang mit der Digitalkamera und Bildbearbeitung

Während der Stationsarbeit in der ersten Veranstaltung wurde bereits deutlich, dass die Projektteilnehmenden vertraut waren mit dem Bedienen einer Digitalkamera und auch grundlegende Funktionen wie das Betrachten einer Aufnahme kannten (z.B. tB_web2_guides01, 21; tB_web2_guides10, 8). Drei SchülerInnen der ‚Plakatgruppe‘ lernten darüber hinaus das Ausschalten des Blitzes kennen (tB_web2_guides10, 8).

Vertraut war die ‚Plakatgruppe‘ hingegen mit einigen Grundlagen der Fotografie und der Bildgestaltung. So baute ein Schüler das Stativ selbstständig auf und diskutierte mit den anderen drei Gruppenmitgliedern die zu wählenden Bildausschnitte bzw. Kameraeinstellungen (tB_web2_guides09, 3) und den Lichteinfall (tB_web2_guides10, 3).

Das Open-Source-orientierte Bildbearbeitungsprogramm ‚GIMP‘ war allen Lernenden unbekannt. Da die ‚Plakatgruppe‘ im Rahmen der Kampagne mit dieser Software ihren Medienbeitrag erstellte, veranschaulichte der medienpädagogische Mitarbeiter die grundlegenden Funktionen wie z.B. das Verändern der Bildgröße, das Einfügen von Text oder das Arbeiten mit Ebenen (tB_web2_guides07, 9). Die männlichen Gruppenmitglieder beschäftigten sich intensiv mit ‚GIMP‘ und erinnerten sich mit Ausnahme der Ebenen an alle gezeigten Schritte (tB_web2_guides07, 10; 11, 3). Nach eigenen Angaben hatten sie die Software aus dem Internet heruntergeladen und arbeiteten auch zu Hause mit dem Programm (tB_web2_guides07, 10). Ihre erworbenen Kompetenzen wendeten die beiden Jungen an, indem sie der ‚Handyclipgruppe‘ die Grundfunktionen von ‚GIMP‘ erklärten (tB_web2_guides12, 5). Anschließend konnte ein Schüler aus der ‚Handyclip-Gruppe‘ selbstständig mit der Software umgehen (tB_web2_guides14, 4). Im Gegensatz dazu schätzte ein Jugendlicher das Bildbearbeitungsprogramm als kompliziert ein und lehnte die Arbeit mit dieser Software ab (ebd.). Auch eine

Teilnehmerin aus der ‚Plakatgruppe‘ beschrieb ‚GIMP‘ als kompliziert (tng02_webguides: 3).

Mit der Fotosoftware ‚IrfanView‘ arbeiteten nur drei Heranwachsende, da in der zweiten Veranstaltung das Netzwerk defekt war und nicht die Gesamtgruppe wie geplant mit dem Bildbearbeitungsprogramm ihre Selbstdarstellungsfotos bearbeiten konnten (tB_web2_guides02, 8ff). So lernten eine Schülerin und ein Schüler die wesentlichen Funktionen von ‚IrfanView‘ wie das Öffnen, Speichern und Zuschneiden eines Fotos sowie einige Bildeffekte kennen (tB_web2_guides02, 10). Ein Junge war mit ‚IrfanView‘ vertraut und schnitt damit Fotos für den während der Kampagne entwickelten Flyer zu (tB_web2_guides07, 7).

Medienkunde: Textbearbeitung mit ‚Microsoft Word‘

Alle ProjektteilnehmerInnen nutzten ‚Microsoft Word‘ zur Medienproduktionen im Rahmen der Kampagne oder zur Vorbereitung der Stationen für die Ausstellung.

Eine Kleingruppe setzte z.B. ihren Flyer mit dem Textbearbeitungsprogramm. Das Textformatieren in verschiedenen Schriftarten und -größen lösten die beiden Mädchen des ‚Flyerteams‘ selbstständig. Das Einfügen von Fotos war ihnen dagegen unbekannt, sodass der auch zu dieser Gruppe zählende Schüler die Bilder in den Handzettel einfügte. Auf diese Weise zeigte der mit Computern erfahrene Schüler den beiden Mädchen die Funktion ‚Bild einfügen‘ und gab seine Erfahrungen weiter (tB_web2_guides13, 4).

Während die Materialien für die Ausstellung gestaltet wurden, nutzte die Mehrheit der Jugendlichen die Funktion ‚Etiketten erstellen‘ und ‚WordArt‘ des Textbearbeitungsprogramms. Den Impuls gab ein Mädchen aus der ‚Gerichtsshow‘, das in ihrer Freizeit zu Hause Moderationskarten erstellt und ausgedruckt hatte (tB_web2_guides22, 2). Da auch die Verantwortlichen für die ‚Talkshow‘ solche Moderationskarten vorsahen, die beiden Funktionen aber nicht kannten, richtete die Jugendliche ihnen Etiketten ein (tB_web2_guides22, 3). Sie nahm die Maus in die Hand und legte die Karten an, ging zu ihrem Arbeitsplatz zurück und nannte von dort aus die Schritte zum Einfügen von ‚WordArt‘ (ebd.). Diese Form des Erklärens war für die Heranwachsenden der Talkshow nicht nachvollziehbar, sodass die soziale Fachkraft die genannten Schritte am Bildschirm zeigte und die Schülerinnen sie ausführten (ebd.). Die Jugendliche, die die Begrüßung übernommen hatte, lernte hingegen anhand der Erklärungen der Gerichtsshow-Verantwortlichen die Etikettenproduktion und ‚WordArt‘ kennen und gab sie an die beiden Mädchen aus der ‚Passwortgruppe‘ (der Station ‚Buchstabensalat‘) weiter (tB_web2_guides22, 5, tB_web2_guides23, 5).

Medienkunde: Filmen und Videoschnittprogramm

Einzig die ‚Handyclip-Gruppe‘ setzte sich mit dem Filmen und der Software ‚Windows Movie Maker‘ auseinander. Nachdem die Jugendlichen auf Grundlage

ihres entwickelten Storyboards (tB_web2_guides08, 7) eine Partyatmosphäre inszeniert hatten, machten sie ohne eine Einführung in die Bedienung der Handykamera die ersten Probeaufnahmen (tB_web2_guides09, 8). Auch bei den weiteren Dreharbeiten wendete die Gruppe ihre Filmerfahrungen im Allgemeinen und insbesondere mit einem Mobilfunkgerät an. Sie diskutierten über Lichtverhältnisse und Tonqualität des Handys (tB_web2_guides10, 12), achteten auf das Tragen der gleichen Kleidung an unterschiedlichen Drehtagen (tB_web2_guides11, 1), wiesen den pädagogischen Mitarbeiter in seine Rolle ein und führten Regie (tB_web2_guides15, 2). Nur das „Filmen auf Anschluss“, das aufgrund der kurzen Zeit zur Nachbearbeitung notwendig war, erklärte der medienpädagogische Mitarbeiter (tB_web2_guides15, 2).

Ein Schüler kannte die Videosoftware ‚Windows Movie Maker‘. Er übernahm auch den Schnitt, und die anderen Gruppenmitglieder unterstützten ihn z.B. mit Textvorschlägen (tB_web2_guides16, 4). Um die Handyaufnahmen in der Videoschnittsoftware bearbeiten zu können, zeigte die medienpädagogische Mitarbeiterin den Jugendlichen das Konvertierungsprogramm ‚Super Video‘ (tB_web2_guides13, 3). Anschließend schnitt die Gruppe ohne weitere Unterstützung ihren Handyfilm.

Medienkritik: Internetnutzung und Umgang mit personenbezogenen Informationen

Die sozialen Fachkräfte intendierten mithilfe der Stationsarbeit am ersten Projekttag eine erste Auseinandersetzung mit der eigenen Internetnutzung und dem Umgang mit persönlichen Daten. Dafür hielten die Heranwachsenden ihre Nutzungspraktiken als Audioaufnahme fest (tB_web2_guides01, 18). Auf diese Weise wurden Impulse gegeben, das Online-Handeln zumindest ansatzweise zu bedenken und zu beschreiben. Zugleich erhielten die Professionellen einen Überblick über die Erfahrungen und Kenntnisse der Heranwachsenden. Aufgrund des geringen Zeitumfangs erstellten nur zwölf Jugendliche eine Sprachaufzeichnung. Sie berichteten, dass sie im Internet Chatten, Surfen, Spielen und Filme ansehen würden. Als Anbieter nannten die Heranwachsenden z.B. ‚Knuddels‘, ‚MSN‘, ‚wer-kennt-wen‘, ‚SchülerVZ‘, ‚comunio‘ – ein Fußballmanager – und ‚Youtube‘. Abgesehen von der rudimentären Beschreibung und Beschäftigung mit der eigenen Internetnutzung lernten die Teilnehmenden die Software ‚Audacity‘ vor allem explorativ kennen. Bis auf zwei Kleingruppen eigneten sich die Jugendlichen das Programm selbstständig an (tB_web2_guides01, 23). Einem Zweierteam erklärte die Mitarbeiterin die Grundfunktionen von ‚Audacity‘ und zwei weiteren Schülern das Speichern.

Anhand des Erstellens von Steckbriefen auf Papier gaben die ProjektteilnehmerInnen unterschiedliche Informationen über sich preis.

Alle SchülerInnen klebten das Portraitbild auf den Steckbrief. Ein Mädchen und ein Junge schrieben keine persönlichen Informationen auf. Als Grund führten sie ihre Privatsphäre und Sicherheitsaspekte an (tB_web2_guides01, 17, 28). Die beiden Jugendlichen erklärten, dass sie in keinem sozialen Netzwerk angemeldet seien. Sie würden zudem nur wenige Informationen im Internet preisgeben und reduzierten sich auf bspw. Pflichtfelder, die sie auch nicht immer wahrheitsgetreu ausfüllten (tB_web2_guides03, 32). Zwei Schüler hielten nur ihre Hobbys bzw. Interessen fest. Ein Mädchen teilte ihr Geburtsdatum, ihren Wohnort mit Postleitzahl und die Schule, die sie besuchte, mit. Drei weitere Schülerinnen gaben überdies noch ihre Hobbys an. Vier Jungen schrieben diese Informationen in einem Fließtext und vier Jugendliche veröffentlichten detailliertere Informationen wie z.B. Familienstand oder Staatsangehörigkeit.

Die variierenden Informationsangaben lassen sich auf unterschiedliche Motive zurückführen. Das Verfassen keiner oder nur weniger Informationen kann mit dem geringen Zeitumfang zusammenhängen, in dem die Jugendlichen ihre Steckbriefe erstellten. Unabhängig der Vorgaben von Online-Anbieter und völlig frei in der Gestaltung beansprucht ein solcher offener Steckbrief mehr Zeit als das Anklicken einer Aussage für ein Online-Profil. Möglicherweise lag die Demotivation bei einem Schüler darin begründet, dass er – wie sich im weiteren Projektverlauf zeigte – Schwierigkeiten mit dem Lesen und mit der Formulierung von Texten hatte (tB_web2_guides22, 7; 23,7). Für wahrscheinlicher halte ich aber, dass die SchülerInnen kritisch mit personenbezogenen Informationen sowohl off- als auch online umgehen – vor allem im schulischen Kontext. Die sozialen Fachkräfte und ich wurden gerade in der ersten Veranstaltung als Lehrende betrachtet, die wie auch andere Mitlernende nicht „alles wissen müssen“. Diese Zurückhaltung weist meines Erachtens auf ein Befassen mit privaten und öffentlichen Informationen sowie eine Beschäftigung mit der Veröffentlichung für bestimmte Zielgruppen hin (tB_web2_guides01, 28). So teilten die Heranwachsenden uns „Lehrenden“ nur die für sie notwendigen Informationen mit (z.B. die Klasse, in die sie gehen), bestimmten, ausgewählten Jugendlichen gaben sie dagegen detaillierter Informationen preis. In diesem Sinn verstehe ich auch das Führen von zwei Accounts z.B. in einem sozialen Netzwerk (tB_web2_guides03, 32). Den Aussagen der Projektteilnehmenden folgend wird ein Account für Freunde und ein weiterer Zugang zum Kennenlernen von Jugendlichen genutzt. Darüber hinaus – das unterstreichen weitere Aussagen der SchülerInnen – sind einzelne Risiken der Informationspreisgabe einigen Heranwachsenden bekannt („Das hört man doch überall. Kinderschänder und so“ tB_web2_guides02, 3). Die ProjektteilnehmerInnen kannten auch die Möglichkeiten, die eine detaillierte Online-Darstellung bietet. Eine Schülerin begründete bspw., dass sie ihre Sprachkenntnisse aufgeschrieben habe, weil „Chefs von Firmen in ‚SchülerVZ‘ sind“ (tB_web2_guides01, 24).

Medienkritik: alternative Selbstdarstellung mit Fotos

Um das Thema Selbstdarstellung im Internet nicht nur verbal zu bearbeiten und das Medienhandeln Jugendlicher in sozialen Netzwerken aufzugreifen, planten die sozialen Fachkräfte, die Software ‚IrfanView‘ und die Bearbeitung sowie Verfremdung von Fotos vorzustellen. Neben einer kritisch-reflektierten, instrumentell-qualifikatorischen und gestalterischen Medienkompetenzförderung hofften die medienpädagogisch Tätigen, eine kreative Auseinandersetzung mit dem eigenen Selbst zu initiieren.

Einige der ProjektteilnehmerInnen verfügten bereits über einen kritischen Umgang mit Selbstdarstellungsfotos im Internet, sie nutzten z.B. Gegenlichtaufnahmen oder Starfotos als Profilbilder (tB_web2_guides02, 3). So konnten die professionell Tätigen an vorhandenen Erfahrungen anknüpfen und mit ‚IrfanView‘ eine weitere Handlungsalternative aufzeigen. Da das Computernetzwerk an diesem Projekttag defekt und das Bildbearbeitungsprogramm nicht an allen Rechnern installiert bzw. freigegeben war, haben nur zwei Heranwachsende eine Einführung in die Software erhalten und konnten damit ansatzweise gestalterisch tätig werden (tB_web2_guides02, 10).

Die an diesem Projekttag anwesenden zehn Schülerinnen und Schüler hatten das Mitbringen von Gegenständen, die typisch für sie waren oder sie auszeichneten (z.B. eine Computerspielbox), versäumt (tB_web2_guides02, 3). Die Jugendlichen dachten alternativ über Aktivitäten nach, die sie kennzeichneten, und fotografierten auch Gegenstände, die sie trugen (z.B. Armbanduhr, Hand- bzw. Schultasche), doch ließen sie sich auf den Impuls, sich mit dem eigenen Selbst auseinanderzusetzen, kaum ein. Ein Junge sagte bspw., dass er einen PC fotografieren wolle. Ein weiterer Jugendlicher wählte dasselbe Motiv, fast aus dem gleichen Blickwinkel – trotz des Hinweises, sich „Zeit zum Überlegen zu nehmen“ (tB_web2_guides02, 3). Drei Jungen machten Aufnahmen von ihren Schuhen und ein Mädchen von ihrem Rucksack, mit der Begründung, dass sie ihn täglich in der Schule tragen würde (tB_web2_guides02, 3). Diese Auswahl, die zudem in kurzer Zeit erfolgte, wurde meines Erachtens getroffen, um die „Aufgabe“ schnellstmöglich zu erledigen, und zwar mit dem „erstbesten“ Gegenstand. Es hätte meiner Auffassung nach eines größeren Zeitraums zum Nachdenken und Bearbeiten der Fotos, ggf. des Verschiebens auf den nächsten Projekttag sowie einer intensiveren Anleitung durch die Fachkräfte bedurft. Der Junge, der ein intensiver Computerspieler war, hätte ein Spiel mitbringen können oder ein Foto aus dem Internet in den fotografierten Bildschirm montieren können. Anstelle des Begriffs „Hobby“ (tB_web2_guides02, 3) hätte möglicherweise die Wortwahl „Gegenstände, die einzigartig sind“ inspirierender gewirkt.

Medienkritik: Merkmale der Netzwerköffentlichkeit

Die Dauerhaftigkeit von Online-Daten, deren Suchmöglichkeit und Weiterverwendung sowie das unsichtbare Publikum beschreibt Danah Boyd (2008: 27) u.a. in ihrer Dissertation als Merkmale von Online-Netzwerken (Kap. 3.2: 31). Im Gespräch über den Videoclip *„Think before you post“* erarbeitete die Gruppe die Bedeutung der ‚Dauerhaftigkeit‘ (tB_web2_guides04, 4) im Internet. Die medienpädagogische Mitarbeiterin machte mit der plakativen Aussage *„Das Internet vergisst nichts!“* (ebd.) auf diese spezifische Eigenschaft des Web 2.0 aufmerksam. Sie berichtete von Unternehmen, die Geld mit dem Aufsuchen und Löschen von einmal eingestellten Daten verdienen. Nach einer wiederholten Videoclipsichtung vermutete eine Heranwachsende, *„dass mit dem Film gesagt werden soll, dass man nicht alles ins Internet stellen soll“* (ebd.), was der Mitarbeiter bestätigte. Anhand des zweiten Videoclips *„Everyone knows your name“* konnte aufgrund der bevorstehenden Pause die ‚veränderte Öffentlichkeit im Web 2.0‘ nur skizziert werden. Der Professionelle erklärte, dass die Jugendlichen über die Inhalte, die sie online stellen, nachdenken sollten, *„denn sonst wüsste jeder, wie man aussieht, was man tut, was man für Besonderheiten hat“* (tB_web2_guides04, 5). Die Dauerhaftigkeit, Suchmöglichkeit und Weiterverwendung sowie das unsichtbare Publikum wurden von der Flyergruppe während der Kampagne und der ‚Nimm2‘- sowie der ‚Wissensquizgruppe‘ im Rahmen der Ausstellung aufgegriffen (Anhang 15).

Erste Auseinandersetzung mit dem Thema ‚Cybermobbing‘

Die Bearbeitung des Themas ‚Cybermobbing‘ mit Heranwachsenden ist diffizil, da viele Jugendliche bereits Erfahrungen mit Internetschikanen gemacht haben. Die Erfahrungswerte reichen von Beleidigungen der eigenen Person (17 %, MpFS 2008: 57¹¹¹) über Streit im Freundeskreis aufgrund von Falschaussagen (22 %) bis hin zum Wissen, dass im Bekanntenkreis gemobbt wurde (25 %).

An diese Erfahrungen schlossen die medienpädagogischen Fachkräfte an und baten die Projektteilnehmenden um Beispiele für Cybermobbing (tB_web2_guides06, 2). So berichtete ein Junge, dass seine ehemalige Freundin ihn beschimpfte und ein Streit dazu führte, dass beide den jeweils anderen bei dem sozialen Netzwerkanbieter meldeten (ebd.).

Im Rahmen dieser Erzählungen wurden Kompetenzen der Heranwachsenden deutlich, z.B. das Melden einer Person beim Anbieter des Sozialen-Netzwerk oder die anklickbare Funktion ‚Diese Person ignorieren‘ (ebd.). Zugleich lernten die

¹¹¹ Diese Studienergebnisse erschienen im November des ersten Projekthalbjahrs. Inzwischen sind die Werte vereinzelt etwas gestiegen und die Kategorie Alter wird differenzierter betrachtet. So haben 19 % der 14- bis 15-Jährigen und 17 % der 16- bis 17-Jährigen Beleidigungen der eigenen Person erfahren (MpFS 2012: 38f). Streit im Freundeskreis aufgrund von Falschaussagen entstand vor allem bei den älteren Jugendlichen (12–13 Jahre: 14 %, 14–15 Jahre: 31 %, 16–17 Jahre: 35 %, 18–19 Jahre: 32 %; insgesamt 28 %). Das Wissen um Cybermobbing im Freundeskreis ist dagegen mit 23 % der Befragten leicht rückläufig.

Jugendlichen, die mit diesen Handlungsmöglichkeiten nicht vertrauten waren, von ihren Mitschülern Praktiken kennen, um gegen beleidigende Einträge im Web 2.0 vorzugehen.

Die sozialen Mitarbeiter bauten das Wissen und die Erfahrungen aus, indem sie weitere Informationen wie die acht Cybermobbing-Formen oder das Strafgesetzbuch einfließen ließen (tB_web2_guides06, 3, 7). Dafür hatten sie die Cybermobbing-Arten und die Broschüre des ServiceBureau Jugendinformation für Bremen und Bremerhafen¹¹² mit Auszügen aus dem Strafgesetzbuch kopiert und bearbeiteten in der Großgruppe die Informationsblätter. Auch in diesem Rahmen erzählten die Heranwachsenden von ihren Erfahrungen. Noch bevor aufgefordert wurde, von Erlebnissen zu berichten, teilte z.B. ein Heranwachsender mit, dass er beim Online-Computerspielen schon beleidigt und beschimpft wurde (tB_web2_guides06, 3). Darüber hinaus wendeten die SchülerInnen ihr vorhandenes Wissen an. Während des kurzen Durcharbeitens der Broschüre definierte z.B. ein Mädchen das Persönlichkeitsrecht, das sie in einem Schulfach gelernt hatte (tB_web2_guides06, 3, 7). Den Handzettel über die acht Arten des Cybermobbings diente auch als Impuls, um den wesentlichen Unterschied zwischen Offline- und Online-Mobbing herauszuarbeiten. Nach den Erklärungen der Professionellen, dass infolge der medientechnologischen Entwicklung eine dauerhafte Belästigung von 24 Stunden möglich ist, konnte z.B. auch ein Jugendlicher das Ausmaß von Cybermobbing nachvollziehen (tB_web2_guides06, 3).

Ausgehend von dem vorhandenen und neu erworbenen Wissen entwickelten die Projektteilnehmenden eine Art „Handlungsempfehlung“, die einen kompetenten Umgang im Internet kennzeichnet (tB_web2_guides06, 6). Die Ratschläge umfassten rudimentäre sowie präventive Maßnahmen, um Cybermobbing zu begegnen (z.B. Informationen überdenken und nur wenige preisgeben, ebd.).

Zudem wurde auf mögliche, negative Konsequenzen des Online-Handelns hingewiesen (bspw. keine Anmeldungen bei Gruppen wie „Ich bin 24 Stunden breit“ oder politisch-radikale Äußerungen vermeiden, ebd.). Bei der Zusammenstellung der Handlungsempfehlungen führten einige Schüler weitere Beispiele an, die Aufschluss über Wissen und Web-2.0-Praktiken gaben. Der Hinweis eines Mädchens auf das Vermeiden von „*Bildern in ungeeigneten Situationen (Drogen, nackt)*“ (ebd.) veranlasste einen Jungen zu erzählen, dass Unternehmen in sozialen Netzwerken nach den Bewerbern auf einen Praktikumsplatz suchen (ebd.). Diese Schilderung nahm ein anderer Heranwachsender zum Anlass, um auf die Kontrolle von „*Bilder[n], Ton und Text*“ (ebd.) aufmerksam zu machen. Er hatte einem Freund erlaubt, zu fotografieren und die Aufnahme online zu veröffentlichen. Da er auf dem Foto unvorteilhaft abgebildet war, nutzten er und einige seiner Freunde die Kommentarfunktion als Korrektiv. Außerdem bat er den Freund, das Foto zu löschen.

¹¹² <http://jugendinfo.de/themen.php/484/39001/cyberbullying-broschure.html> [18.04.2014]

Auch wenn die Erarbeitung der Handlungsempfehlungen von allen Beteiligten aufgrund der verbalen, im Plenum stattfindenden Lehr-Lernform und der daraus resultierenden Unruhe Energie und Durchhaltevermögen erforderte, stellten die Jugendlichen grundlegende Inhalte für die mediale Kampagne selbst zusammen. Die Präsentation der Ratschläge durch einen Erwachsenen ist zwar weniger aufwendig, doch kann diese eher instruktional orientierte Lehr-Lernform auch belehrend und kontraproduktiv wirken. Zudem wurde während der Entwicklung der Ratschläge erneut ersichtlich (tB_web2_guides05, 4), dass sich die Teilnehmenden an Erklärungen wie die unbedachte Veröffentlichung von Fotos im Internet (tB_web2_guides06, 6) erinnerten.

Begriffserklärungen und Sprachkenntnisse

Der Begriff ‚Web 2.0‘ sowie die Unterscheidung von ‚Community‘ und ‚sozialen Netzwerken‘ wurden von Erwachsenen bzw. im wissenschaftliche Diskurs entwickelt. Selbst Jugendliche, die Musik des Web-2.0-Anbieters „Youtube“ hörten¹¹³, in der Community ‚comunio‘ – einem Fußballmanager – online spielten oder aktiv in sozialen Netzwerken wie ‚wer-kennt-wen‘ oder „SchülerVZ“ waren, kannten die Begriffe nicht und baten die Fachkräfte um Erklärungen (tB_web2_guides01, 13, 18). Interessant ist, dass die Projektteilnehmenden den Begriff ‚Web 2.0‘ in den Titel der Ausstellung integrierten („Web 2.0 kommt!“; tB_web2_guides23, 2). Möglicherweise stellt dies eine Machtdemonstration dar. Mit der Verwendung des Wortes veranschaulichten sie, dass sie gegenüber den Besuchenden über spezifisches Wissen verfügen, das sie im Rahmen einer Qualifizierung erworben hatten und sie zu medienpädagogischen Peer Educatoren befähigte.

Im Rahmen der Fragebogenerhebung wurden einige Begriffe bzw. Web-2.0-Praktiken erklärt. Zwei Schülerinnen kannten bspw. keine E-Mail-Programme und auch die Handlungspraktik des Mailens nicht (tB_web2_guides04, 1). Auf Nachfrage erklärten die beiden Mädchen, dass sie ihre E-Mail-Adressen „zum Anmelden z.B. bei Communitys nutzen und keine E-Mails, [sondern...] Nachrichten, z.B. bei MSN oder ‚SchülerVZ‘, schicken würden“ (ebd.). Bei diesen beiden Jugendlichen scheint die Nachrichtenfunktion in Communitys E-Mails zu ersetzen.

Während des Ausfüllens der Forschungsfragebögen wurde auch deutlich, dass den Projektteilnehmenden Podcasts, Weblogs, Online-Lesezeichen wie auch die Möglichkeit von Lesezeichen oder Favoriten in Browsern, das ‚Taggen‘ zum Verschlagworten und der Fotodienst ‚Flickr‘ unbekannt waren, weshalb ich sie ihnen verbal beschrieb (ebd.).

¹¹³ Mit dieser Nutzung formten die Projektteilnehmenden das eigentlich zum Anschauen von Filmclips entwickelte Videoportal um. Wie sie mir in verschiedenen Gesprächen mitteilten, hörten die Jugendlichen Musik auch mit dem Handy oder dem MP3-Player, aber vor allem mit „Youtube“. Sie legten sich eine eigene Playliste an und waren gleichzeitig in sozialen Netzwerken angemeldet, um z.B. ihren Freunden den aktuell laufenden Song als Link zu senden.

Abgesehen von allgemeinen Worterklärungen, z.B. ‚produzieren‘ (ebd.), vertieften die Projektteilnehmenden anhand der beiden Videoclip *„Think before you post“*¹¹⁴ und *„Everyone knows your name“*¹¹⁵ ihre Englischkenntnisse (tB_web2_guides04, 1). Zunächst riefen die englischsprachigen Filme bei den TeilnehmerInnen Missfallen hervor (tB_web2_guides04, 4). Doch nachdem die pädagogische Fachkraft erklärte, dass sie zusammen die Clips übersetzen würden, teilten sich die SchülerInnen einzelne Clipabschnitte bzw. Aussagen mit, die sie jeweils verstanden hatten (tB_web2_guides04, 5).

Wiederholung der Themen Verhalten, Selbstdarstellung und Rechte im Internet anhand von Videos und Arbeitsblättern

Die wiederholte Bearbeitung der Möglichkeiten und Grenzen des Web 2.0 betrachte ich als überflüssig und den Übergang von der Kampagnenphase zur Ausstellungsvorbereitung als weniger gelungen (tB_web2_guides17, 4ff, 18, 1ff). Die Projektteilnehmenden hatten sich bereits ein Schulhalbjahr mit Verhalten, Selbstdarstellung und Rechten im Internet auseinandergesetzt und mediale Eigenproduktionen zu diesen Themen erstellt. Darüber hinaus hatte die Aufarbeitung einen schulischen Charakter. Da das Betrachten von Videos im EDV-Raum der Schule gesperrt war, gaben die sozialen Fachkräfte eine Filminhaltsanalyse, die nicht zu verschriftlichen war, als Hausaufgaben auf. Die Mehrheit der Heranwachsenden erledigte die Hausaufgaben nicht (tB_web2_guides18, 1). Eine gemeinsame Reflexion und der Verzicht auf die Bearbeitung weiterer Arbeitsblätter hätte möglicherweise ergeben (tB_web2_guides18, 1ff), dass die Inhalte bereits ausreichend behandelt worden waren. So sagte bspw. ein Schüler, nachdem die Ausstellungsinhalte entwickelt worden waren und der Mitarbeiter das schnelle, ergiebige Brainstorming gelobt hatte, dass sie die Inhalte wie z.B. Rechte *„ja wohl genug jetzt gemacht hätten.“* (tB_web2_guides20, 5).

7.5.5.2 Sozial-kommunikative Prozesse zwischen Jugendlichen: Peer Education

Wie in den anderen Praxisforschungsprojekten sind auch im Rahmen dieses medienpädagogischen Angebots Unterstützungsformen unter den qualifizierten Jugendlichen und die Weitergabe von Wissen zu finden. Während des Ausfüllens des Forschungsfragebogens beschrieb z.B. ein Junge seinem Freund den Begriff ‚Weblog‘ (tB_web2_guides4, 1). In einem Austausch über den Umgang mit Personen, die in sozialen Netzwerken Beleidigungen äußern, gab ein Teilnehmer bspw. den Ratschlag, die ‚Ignorier-Funktion‘ zu nutzen (tB_web2_guides6, 2). Die Heranwachsenden zeigten sich wechselseitig weitere technische

¹¹⁴ <http://www.Youtube.com/watch?v=Asahg03unyI> [03.09.2008]

¹¹⁵ <http://www.Youtube.com/watch?v=dT1GvPQG904> [03.09.2008]

Nutzungsmöglichkeiten, wie z.B. die Bedienung der Audiosoftware (tB_web2_guides8, 6) oder das Erstellen von Etiketten in einem Textverarbeitungsprogramm (tB_web2_guides23, 5). Darüber hinaus stellen die Reflexions- und Auswertungsrunden auch einen Ort des gegenseitigen Lernens dar. So inspirierte die Audiogruppe mit der Idee, eine Party zu inszenieren, die Medienproduktion der Handyclip-Gruppe (tB_web2_guides8, 6). Ebenso griffen die beiden Mädchen aus der ‚Talkshowgruppe‘ die Verwendung von Moderationskarten auf (tB_web2_guides22, 2). Im Rahmen der Ausstellung haben sich die qualifizierten Jugendlichen ebenfalls unterstützt und z.B. bei Verspätung einzelner Peer Educatoren deren Rolle in der Station ‚Nimm2‘ und der ‚Talkshow‘ übernommen (tB_web2_guides29, 2; 30, 1).

Das medienpädagogische Projekt ‚Web 2.0 Guides‘ und die damit verbundene Ausstellung ‚Web 2.0 kommt!‘ gehen über diese Unterstützungen und Wissensvermittlung, die nur in Ansätzen Peer Involvement darstellen (Kap. 4.4.2: 111ff), hinaus. Bei dem Medienangebot handelt es sich um Peer Education im eigentlichen Sinne. Als Peer-Education-Projekt kann es bezeichnet werden, weil die Qualifizierung und die Ausstellung in einem begrenzten Zeitraum stattfanden (Kap. 4.4.2: 112). Da im Rahmen des Medienprojekts die Ressourcen der geschulten Heranwachsenden gestärkt wurden (z.B. die Selbstsicherheit, eine Schulklasse zu begrüßen, tB_web2_guides31, 3) und Wissen an andere Heranwachsende weitergegeben wurde, liegen die beiden Bestandteile der Peer-Education-Form ‚peer-development‘ und ‚peer delivery‘ vor (Kap. 4.4.2: 112).

Mit den Aussagen von zwei Ausstellungsbesuchern *„Ich fand’s gut, dass wir unter uns waren. Also keine Lehrer in den Stationen“* (tB_web2_guides29, 11) und *„Nicht so lehrermäßig, das darfst du nicht, das ist gefährlich“ und so*“ (tB_web2_guides30, 5) kommt meines Erachtens der heutige Stellenwert der Peergroup zum Ausdruck. Im Prozess des Heranwachsens schwindet der Einfluss von Eltern und die Meinungen, Sichtweisen und Einstellungen sowie das Verhalten der Gleichaltrigengruppe sind entscheidend (Hurrelmann 2006: 33, Oswald 2008: 321, Kap. 4.4.2: 113f). Im Rahmen der Ausstellung zeigten die medienpädagogischen Peer Educatoren Verhaltensweisen im Web 2.0 auf (z.B. einen reflektierten Umgang mit personenbezogenen Informationen) und gaben damit den Ausstellungsbesuchern Impulse. Laut einer Peer Educatorin haben einige Schüler diese Anregungen offenbar aufgegriffen und nach der Ausstellung Veränderungen in ihren Profilen auf „SchülerVZ“ vorgenommen, sodass nicht mehr alle Informationen einsehbar waren, sondern z.B. nur noch der Vorname und die besuchte Schule (tng02_webguides: 6). Inwiefern diese Handlung eine spontane Reaktion auf die Ausstellung oder das Ergebnis langfristiger Überlegungen war, kann nicht eindeutig geklärt werden. Die Gespräche mit den Peer Educatorinnen fanden zwar drei Monate danach statt, doch kann die Veränderung des Fotoalbums nicht monokausal auf die Ausstellung

zurückgeführt werden. Zudem hätte es hierfür weiterer Forschung und anderer Datenerhebungsverfahren bedurft.

Die oben genannten Rückmeldungen und die Feststellung *„Wir konnten sprechen wie wir wollten, und mussten uns nicht verstellen wie im Unterricht“* (tB_web2_guides29, 11) enthalten Hinweise auf eine gleichberechtigte Kommunikation (Oerter/Dreher 2008: 325, Kap. 4.4.2: 114). In Gesprächen insbesondere mit Lehrkräften besteht eine Hierarchie, die sich im Sprachstil z.B. im Gebrauch von Fremdwörtern wiederfindet. Während der Stationsarbeit hingegen gaben die Heranwachsenden Informationen im gleichen Sprachstil weiter, sodass bspw. im Unterschied zu Vorträgen von Erwachsenen keine Fremdwörter auftauchten und die Ausstellungsbesucher die Inhalte nachvollziehen konnten.

Die Ausstellung und vor allem die einzelnen Stationen erachte ich im Sinne des ‚Doing peer-group‘-Ansatzes (Kap. 4.4.2: 114f) als Anregung zur Auseinandersetzung mit Bewertungsmaßstäben, *„Normen, [...] Grenzen und Selbstbilder“* (Schmidt 2004: 365). So wurde den Ausstellungsbesuchern in den fünf Stationen das Angebot gemacht, sich mit Rechtsnormen und allgemein anerkannten Regeln für den mitmenschlichen Umgang zu befassen. Die Heranwachsenden hatten in diesen Stationen die Gelegenheit – in begrenztem Umfang – verschiedene Normen kennenzulernen und mit ihrer eigenen Meinung bzw. Sichtweise sowie der ihrer Peergroup in Bezug zu stellen. Anhand der Information auf einer ‚Nimm2‘-Karte, *„Hurensohn!‘ ist eine Beleidigung und kann nach dem Strafgesetzbuch § 185 verfolgt werden“*, wurde z.B. eine rechtliche Grundlage aufgezeigt. Im Lauf der Diskussion über diese Rechtsnorm konnten die Jugendlichen die Auffassung und Haltung ihrer Peers erfahren.

Neben diesem medienethisch orientierten Inhalt konnten in der ‚Gerichtsshow‘ und der ‚Talkshow‘ Rollen und Verhaltensweisen erprobt werden, was meinem Verständnis nach dem *„sozialen Freiraum“* für Probehandeln von Ralf Oerter und Eva Dreher (2008: 321) gleicht. In den Shows haben die Ausstellungsbesucher zwar nicht die Vor- und Nachteile ihres Handelns bedenken und sich für eine Verhaltensweise entscheiden können, da die Rollen bzw. deren Handlungen bereits festgelegt waren (z.B. Veröffentlichen eines Handyfilms oder Cybermobbing). Doch wurde eine Verhaltensmöglichkeit bzw. Entscheidung simuliert, in deren Rahmen die Heranwachsenden agierten und sich in eine Person sowie in deren Lage eingefühlt haben (bspw. Mitschüler in der ‚Gerichtsshow‘, Freundin des schikanierten Mädchens in der ‚Talkshow‘). Auf diese Weise haben die Jugendlichen sich mit einer Situation auseinandergesetzt und Handlungsalternativen kennengelernt. In der ‚Gerichtsshow‘ wurde z.B. das Abhalten des Täters von der Veröffentlichung des Handyclips angedeutet (*„Ich und alle Klassenkameraden haben uns den Handyfilm angesehen. Wir konnten doch nicht ahnen, dass er das bearbeitet und ins Internet stellt!“*, Anhang 16). In der ‚Talkshow‘ werden z.B. Vorgehensweisen im Falle von Cybermobbing genannt

(„Habe gehört, dass man beim Anbieter das melden kann“ oder „Ich und andere Freundinnen haben ihr zugehört und sind dann zu einem Lehrer gegangen!“; Anhang 17).

Das Praxisforschungsprojekt liefert erste Hinweise für die Entwicklung eines medienpädagogischen Peer-Education-Konzepts. In dem Medienprojekt sind Unterstützungsformen wie z.B. das Erklären von Funktionen des Audioprogramms und auch Bestandteile des Peer Involvements (bspw. Wissensweitergabe, Steigerung der Selbstsicherheit) vorhanden. Inwiefern ein solches medienpädagogisches Angebot auch nachhaltig prägt und zur Identitätsbildung beiträgt, bedarf einer länger andauernden Forschung mit anderen, für komplexe Gegenstandsbereiche geeigneten Forschungsinstrumenten, die im Rahmen meiner Studie nicht zu realisieren war. Daher ist bei der obigen Darstellung zu bedenken, dass es sich um erste und begrenzt überprüfbare Anhaltspunkte handelt.

7.5.5.3 Sozial-kommunikative Prozesse zwischen Jugendlichen und pädagogischen MitarbeiterInnen

Bereits in dem Abschnitt ‚Inputs‘ (Kap. 7.5.5.1: 315ff) wurden sozial-kommunikative Prozesse zwischen Jugendlichen und pädagogischen MitarbeiterInnen deutlich. Daher werden in diesem Kapitel zwei Interaktionsaspekte näher betrachtet.

Aufgaben der pädagogischen MitarbeiterInnen

Die Grenzen von Peer Involvement und damit die Aufgaben der pädagogischen MitarbeiterInnen bestanden in diesem Projekt aus dem Nachfragen, Konkretisieren und Bitten um ausführlichere Erklärungen zu den Tätigkeiten der professionell Handelnden. Auf die Frage nach dem Inhalt des englischen Filmclips *„Everyone knows your name“* übersetzte bspw. ein Heranwachsender lediglich den Titel mit *„Jeder kennt deinen Namen!“* (tB_web2_guides4, 5). Während der Entwicklung der Gerichtsshow forderte der Mitarbeiter auf, die flüchtige Aussage *„Ja, Gesetze eben“* zur Beschreibung des Stationsinhalts näher zu veranschaulichen (tB_web2_guides21, 3). Die soziale Fachkraft machte die Audiogruppe beim Drehbuchschreiben auf eine notwendige Differenzierung von Begriffen wie z.B. Mobbing aufmerksam (tB_web2_guides8, 6). Auch auf die Sprachwahl achteten die MitarbeiterInnen und wiesen die Jugendlichen auf ihren Kommunikationsstil hin: *„Die [Moderationskarten] will ich auch!“, verkündete [eine Jugendliche]. Der Mitarbeiter sah sie an und fragte: ‚Will?‘ ‚Möchte‘, erwiderte [das Mädchen]“* (tB_web2_guides22, 2).

Die professionell Tätigen wiederholten und fassten zudem Inhalte zusammen, bspw. hielt die Mitarbeiterin die von den TeilnehmerInnen genannten Gefahren an der Tafel fest (tB_web2_guides6, 5) oder der pädagogische Mitarbeiter verteilte Informationsblätter, die das Brainstorming der letzten beiden Male, die Themen und Methoden enthielten (tB_web2_guides21, 2).

Mit Blick auf die Zusammenarbeit in den Kleingruppen vermittelten die Fachkräfte z.B. bei Streitigkeiten. So warfen die weiblichen Heranwachsenden den männlichen Audiogruppenmitglieder vor, dass sie nicht mitarbeiten würden (tB_web2_guides7, 8), und beleidigten sie am darauffolgenden Projekttag (tB_web2_guides8, 6). Ebenso achteten die Professionellen auf eine gleichberechtigte Arbeitsverteilung bspw. in der Plakatgruppe, sodass alle am Computer und mit dem Bildbearbeitungsprogramm arbeiten konnten (tB_web2_guides7, 6). Darüber hinaus vergewisserten sich die MitarbeiterInnen über die selbstständige Tätigkeit der Jugendlichen und unterstützten gegebenenfalls. Der Mitarbeiter erkundigte sich bspw. in einer zu Unterrichtsbeginn stattfindenden Austauschrunde, *„ob [die TeilnehmerInnen der Plakatgruppe] schon einen Termin mit dem Direktor vereinbart hätten, wenn sie heute das Foto machen wollten.“* (tB_web2_guides8, 4).

Als weitere Aufgabe der Fachkräfte ist das Projektmanagement zu nennen. Die MitarbeiterInnen achteten auf die Zeitstruktur und nahmen ggf. Anpassungen vor, indem sie z.B. auf eine längere Produktionszeit zugunsten einer Reflexionsrunde für anstehende Herausforderungen und Absprachen verzichteten (tB_web2_guides8, 5). Die Professionellen waren ferner für die Rahmenbedingungen verantwortlich, was in diesem Projekt auch die Organisation von Technik wie das Laminiergerät oder den Drucker umfasste (tB_web2_guides22, 2).

Im Kontext der Ausstellung bestand die Tätigkeit der MitarbeiterInnen vor allem aus der Unterstützung der medienpädagogischen Peer EducatorInnen. Die Fachkräfte bestätigten bspw. Aussagen der Medienpeers, beruhigten und versuchten Unsicherheit mit aner kennenden Worten wie z.B. *„Ihr könnt das alle!“* (tB_web2_guides29, 2) oder *„Ganz ruhig. Langsamer und geh wieder ein Stück nach vorn“* zu nehmen (tB_web2_guides29, 4).

Ausstellungsentwicklung

Das Brainstorming zur Entwicklung der Ausstellung fand verbal in der im Kreis sitzenden Großgruppe statt. Abgesehen von einer Tafel, an der die medienpädagogische Mitarbeiterin die Ergebnisse festhielt, wurden keine weiteren Lehr-Lernmedien verwendet. Das einseitige und verbale Vorgehen hinderte die ProjektteilnehmerInnen nicht an einer aktiven Mitarbeit. Eine Frage des Professionellen reichte aus und die Jugendgruppe charakterisierte die Ausstellungsmerkmale, die zunächst stark an der sexualpädagogischen ‚Lovezone‘, die die Gruppe in der Woche zuvor besucht hatten, orientiert war. Die SchülerInnen nannten zur Umsetzung der Ausstellungsinhalte die in der ‚Lovezone‘ vorhandene *„Zuordnung“* von Gegenständen, das *„Bilderrätsel“*, ein *„Wahr oder Falsch“-Spiel* und eine *„Entscheidungsübung“* (tB_web2_guides19, 5-7). Erst mithilfe der Anregung des Mitarbeiters, sich an Spiele aus der Kindheit zu erinnern, fielen den Teilnehmenden andere Umsetzungsmöglichkeiten wie das Puzzle und medienorientierte Aktionen, z.B. ein Passwort zu decodieren, ein (tB_web2_guides19, 8). Den Besuch der

sexualpädagogischen Ausstellung betrachte ich als Anlass, sich intensiver mit eigenen Gestaltungsideen auseinanderzusetzen. Ohne diesen Impuls hätte die Veranschaulichung und die Entwicklung – noch dazu einer auf Handlung ausgerichteten – Ausstellung sicherlich einen längeren Zeitraum in Anspruch genommen. Die Betrachtung der Stationen und Aktionen der medienpädagogischen Ausstellung macht deutlich, dass die Heranwachsenden nur in geringem Maße durch die ‚Lovezone‘ beeinflusst wurden und eigene Umsetzungen entwickelten. Lediglich eine von fünf bzw. sechs, wenn das Quiz hinzugezählt wird, Stationen (‚Babble net-Box‘) findet sich auch in der ‚Lovezone‘ als ‚Gerüchteküche‘. Bei der ‚Babble net-Box‘ lasen die Besucher der Ausstellung auch Aussagen von kleinen Karten ab und diskutierten, ob diese wahr oder falsch waren. Die medienpädagogischen Peer Educatoren kommentierten die Antworten. Bemerkenswert und zugleich für das handlungsorientierte Lernen der ‚Lovezone‘ sprechend sind die Stellungnahmen während der Reflexionsrunde und der Transfer auf die mediale Ausstellung: *„Nix mit lesen oder ansehen“* und *„Wisst ihr, wir machen das nicht gern mit Schreiben und Lesen“* (tB_web2_guides19, 5).

Die Entwicklung der Ausstellungsinhalte und -aktionen sowie die Gruppenbildung erfolgte auch verbal, im Rahmen einer Diskussion, in der vor allem die Jugendlichen aktiv waren (tB_web2_guides19, 8; 20,7; 21, 2). Die engagierten Projektteilnehmenden schwiegen selten, nur wenn sie über weitere Inhalte und Umsetzungsmöglichkeiten nachdachten, z.B. nachdem die Teilnehmenden das Rätseln eines Passworts als Station und Bewegung als Attribut der Ausstellung vereinbart hatten (tB_web2_guides19, 8). In der Diskussion tauschten die Heranwachsenden ihre Gedanken aus, bezogen ihre Aussagen aufeinander und wogen Argumente ab. Die Idee bspw., das ‚Hacken‘ eines Passwortes in der Ausstellung umzusetzen, verwarf die Gruppe nach einem Gedankenaustausch wieder. Zwei Schüler hatten festgestellt, dass diese Aktion unrealistisch war, weil sie nicht über entsprechende Computerspiel-Programmierkenntnisse verfügten (tB_web2_guides19, 8).

Den medienpädagogischen Mitarbeitern kam im Kontext des Austauschs vor allem die Rolle der Moderation und des Bedenkenträgers zu. Die professionell Handelnden regten Diskussionen mit Fragen an, z.B. erkundigten sie sich nach Ideen zum Ausstellungsverlauf (tB_web2_guides21, 2).

Eine weitere Aufgabe der Fachkräfte im Kontext der Ausstellungsentwicklung bestand aus dem Zusammenfassen und dem Wiederaufgreifen bestimmter Gedanken. Der Mitarbeiter bspw. resümierte die von der Gruppe genannten Stationen und Aktionen (tB_web2_guides20, 3). Nach dem Verfolgen anderer Vorschläge nahm die Mitarbeiterin die Aussage eines Jungen erneut auf, sich den privaten Sicherheitseinstellungen anzunehmen (tB_web2_guides20, 6). Ihre Skepsis bspw. gegenüber Rollenspielen äußerten die Fachkräfte mit dem Vorschlag, eine Talkshow durchzuführen (tB_web2_guides21, 2).

Die Professionellen sprachen auch ihre Anerkennung vor den erworbenen Kenntnissen und dem Erinnerungsvermögen einiger Projektteilnehmenden aus (z.B. Zusammensetzung eines Passwortes, Bildrechte, tB_web2_guides20, 3, 5). Außerdem achteten die pädagogischen MitarbeiterInnen auf eine beim Diskutieren angemessene Lautstärke und verhinderten gleichzeitiges Reden und Nebengespräche, bspw. während der Diskussion Wissen als Gerichtsshow oder Nachrichtensendung weiterzugeben (tB_web2_guides20, 7).

In einer angenehmen und unbeschwerten Atmosphäre übernahmen die ProjektteilnehmerInnen nahezu selbstständig die Gruppeneinteilung für die Stationen (tB_web2_guides21, 2ff). Dabei unterstützte sie das Informationsblatt, das die Professionellen aus den an der Tafel gesammelten Inhalten und Aktionen zusammengestellt und an die Jugendlichen verteilt hatten (tB_web2_guides21, 2).



Abb. 62: ‚Web 2.0 Guides‘: Tafelbild über die Inhalte und Aktionen der Ausstellung

Ein Mädchen überzeugte die den Rollenspielen gegenüber kritisch eingestellten Professionellen durch eine alle zum Lachen bringende Inszenierung. Aus dem Stegreif spielte sie eine Mutter in einer Talkshow, die besorgt war und zugleich ihren Unwillen über die Internetnutzung des Kindes mitteilte. Das Mädchen in der Rolle der Mutter sprang von ihrem Stuhl auf und stellte sich vor ihre Freundin, die quasi die Rolle der Tochter übernahm: „Meine Tochter, ich habe dir doch gesagt, dass du nicht ins Internet darfst!“ (tB_web2_guides21, 2). Mit dieser kurzen Darbietung entstand eine entspannte Arbeitsatmosphäre. Zudem unterstrich die Projektteilnehmerin ihre Auffassung, dass die Ausstellungsbesucher aufgrund der Erfahrung mit TV-Formaten einem Rollenspiel gewachsen sind.

Ausgehend von der Entschlossenheit dieser Jugendlichen, eine Talkshow mit ihrer Freundin umzusetzen, bildeten die Heranwachsenden mit Unterstützung der Professionellen vier weitere Gruppen. Nur eine Schülerin und zwei Schüler schlossen

sich keiner Gruppe selbstständig an. Erst aufgrund der überzeugenden Argumente einiger Heranwachsender (z.B. *„Du kannst voll gut Referate halten“*; tB_web2_guides21, 6) übernahm das Mädchen die Begrüßung. Durch Zureden der Fachkräfte und eines Jugendlichen bildeten auch die zwei Jungen, die in der Gruppenfindungsphase außen vor geblieben waren, eine Gruppe und setzten eine an die Wissensquizshow angelehnte, informationsvermittelnde Aktion um (tB_web2_guides21, 4).

Die Ausstellungsstruktur bzw. -konzeption entwarfen die Heranwachsenden relativ selbstständig, einzig der Ausstellungstitel und der exakte zeitliche Ablauf bedurften einer zusätzlichen Thematisierung in der Großgruppe, angeregt durch die Fachkräfte. Der Titel der Ausstellung entstand in Diskussion unter den Jugendlichen, die pädagogischen Fachkräfte hatten lediglich das zusätzliche Zeitfenster in der Anfangsrunde geschaffen und den Austausch mit einer Frage eröffnet (tB_web2_guides23, 2). Die Verweildauer an den einzelnen Stationen wurde erst offen gehalten (tB_web2_guides21, 3). In einem zusätzlich geschaffenen Setting, in dem vor allem die Professionellen redeten, wurde die ‚Stationszeiten‘ auf 10 Minuten festgesetzt (tB_web2_guides23, 3).

Anhand der ausführlichen Beschreibung wird deutlich, dass der Umgang zwischen den ProjektteilnehmerInnen und den medienpädagogischen Fachkräften während der Ausstellungsentwicklung gleichberechtigt und kommunikativ-dialogisch geprägt war. Von gelegentlichen Bitten um Ruhe abgesehen, gaben die MitarbeiterInnen Impulse, brachten sich mit positiven Rückmeldungen ein und die Heranwachsenden erarbeiteten nahezu selbstständig eine ‚Ausstellungsskizze‘.

7.5.5.6 Lernarrangements

Kooperation

Das Referat ‚Bilden und Beteiligen‘ hatte bis zu dem medienpädagogischen Projekt mit dieser Haupt- und Realschule noch nicht zusammengearbeitet. Aufgrund dessen stellte das Medienangebot auch ein Kennenlernen der beiden Institutionen dar. So ist die Ausstattung und die Einrichtung des EDV-Raumes bspw. nach dieser Kennenlernphase bekannt, hätte aber vor dem Projekt einer Klärung bedurft, um weitere Räume (u.a. tB_web2_guides07, 5; tB_web2_guides03, 7) oder das Mitbringen von Notebooks frühzeitig zu organisieren (tB_web2_guides02, 10). Eine Ortsbegehung und ein Treffen mit dem EDV-Lehrer wären zudem sinnvoll gewesen. Bei dieser Ortsbegehung hätten die Computer auf ihren Bedienumfang geprüft werden können, sodass Freigaben von Programmen sowie deren Installationen gewährleistet gewesen wären (u.a. tB_web2_guides02, 6). Zugleich hätten sich die sozialen Fachkräfte, die Praxisforscherin und der Lehrer kennenlernen und die Aufgaben- bzw. Rollenverteilung, die inhaltliche und die technische Verantwortlichkeit absprechen können (tB_web2_guides01, 3, 30).

Vorteilhaft wäre sicherlich auch eine Vorstellung des Projektes im Lehrerkollegium durch die sozialen Fachkräfte bzw. die Praxisforscherin als Kooperationsverantwortliche gewesen. Dieser Einblick hätte möglicherweise die über den klassischen Fachunterricht hinausgehenden Ziele wie z.B. Selbst- und Sozialkompetenz transparent gemacht und zu einem umfassenderen Bildungsverständnis beigetragen. Der Konrektor *„entschuldigte sich für einige seiner Lehrkräfte, die nur ihre ‚Fächer‘ im Kopf und nicht ‚den ganzen Schüler‘ vor Augen hätten. ‚Mit diesem Projekt haben die Peers unglaublich viel Sozial- und Lebenskompetenz erworben. So sollte Unterricht aussehen“* (tB_web2_guides31, 5). Eine Lehrerin, die mit ihrer Klasse die Ausstellung besuchte, erkannte das weiter gefasste Bildungsverständnis, hatte aber eine ambivalente Einstellung dem Projekt gegenüber. Sie *„erklärte, dass für einige der medienpädagogischen Peer Educatoren, insbesondere die, die zu den schwachen Schülern zählen, zu viel Unterricht ausfallen würde, da sie ‚eine ganze Woche hier sind.‘ Zugleich ist ihr aber auch aufgefallen, dass diese ‚schwachen Schüler hier ganz anders auftreten, viel lebhafter sind‘ und in ihrem Schulunterricht nur schweigen würden“* (tB_web2_guides29, 12).

Da die geplante Führung der Lehrkräfte entfiel, konnten nur einzelne LehrerInnen an der Ausstellung teilnehmen und die medienpädagogischen Peers erleben. Der Konrektor bedauerte in einem Gespräch das Entfallen der Ausstellung für das gesamte Lehrerkollegium: *„Die Kolleginnen und Kollegen haben ein großartiges Modell verpasst, wie Unterricht auch gestaltet werden kann. Wir werden auch solche Stellwände anschaffen, um die Stationsarbeit zu fördern. Diese Methode ist mit allen Inhalten denkbar“* (tB_web2_guides31, 5). Einzelne, vor allem jüngere Lehrkräfte waren dagegen mit diesen Lernformen vertraut und verfügten über ein weiter gefasstes Bildungsverständnis: *„Eine Lehrerin, die ihr Referendariat erst beendet und zum ersten Mal die Klassenführung übernommen hatte, sagte: ‚Ich bin von den Leistungen der Peer beeindruckt. Aber auch von der Mitarbeit meiner Klasse. [...] Ich werde bestätigt, dass vielfältige Lernmethoden Schüler motivieren, vor allem die eher schwächeren [...] Diese Erfahrungen sind so wichtig“* (tB_web2_guides31, 4).

Die Vorstellung und Transparenz des medienpädagogischen Projekts im Lehrerkollegium hätte vielleicht auch zu einem veränderten Informationsfluss und der Kenntnis über die Anwesenheit von sozialen Fachkräften beitragen können. Am ersten Angebotstag z.B. stellten die pädagogischen Mitarbeiter und ich fest, dass wir über das Fehlen einzelner oder aller Projektteilnehmenden bzw. den Ausfall von Projekttagen z.B. aufgrund von Klassenfahrten, Theaterbesuchen oder Berufsinformationstagen nicht informiert waren (u.a. tB_web2_guides1, 28; tB_web2_guides10, 1; tB_web2_guides13, 1). Daher nutzten die medienpädagogischen Professionellen die Plenumsrunden zu Beginn und zum Ende der Projektstage für eine direkte und schnelle Kommunikation (tB_web2_guides13, 1). Der Ausfall des Projekttages nach einem Schulhalbjahr aufgrund der Erkrankung des EDV-Lehrers ist sicherlich nicht auf versicherungstechnische Gründe zurückzuführen, sondern beruht eher auf dem

Vergessen des medienpädagogischen Angebotes und damit der Anwesenheit sozialer Fachkräfte (tB_web2_guides17, 1). In der Projektplanung ist darüber hinaus zu berücksichtigen, dass einzelne Projekttage nicht stattfinden. Im zweiten Schulhalbjahr wurde die kontinuierliche und inhaltliche Arbeit durch das wiederholte und mehrfache Entfallen von Veranstaltungstagen erschwert, was meines Erachtens auch zu einem Verschieben der Ausstellung in das nächste Schulhalbjahr führte.

Abgesehen von ausgefallenen Angebotstagen erwies sich die Integration in den Schulalltag und das Schülerleben als vorteilhaft. Die Tat in Winnenden fiel in den Projektzeitraum und ermöglichte eine rudimentäre Bearbeitung (tB_web2_guides19, 1ff) sowie einen Einblick in die Sichtweisen Jugendlicher und in das Schulleben (tB_web2_guides20, 2). Zudem war die generationsspezifische Nutzung von Informationsquellen aufschlussreich. Der EDV-Lehrer verfolgte im Internet die aktuellen Meldungen und gab sie an die Gruppe weiter. Er recherchierte nicht in sozialen Netzwerken oder dem Mikroblogging-System ‚Twitter‘. Einige Heranwachsende verfolgten hingegen in der Wechselpause auch in „SchülerVZ“ und ‚wer-kennt-wen‘ die Ereignisse (tB_web2_guides19, 3f). Auf diese Weise konnte eine Metakommunikation stattfinden, die den Jugendlichen zum Informationsaustausch und zur Verarbeitung solcher Ereignisse diente.

Zusammen mit den Fachkräften, die zunächst nicht intervenierten und erst später die Beiträge der Jugendlichen zusammenfassten bzw. weitere Informationen gaben (tB_web2_guides19, 2), tauschten sich die Heranwachsenden in der ihnen eigenen Sprache über die Ursachen von Amokläufen auseinander. Es fielen Schlagworte wie „*Verrückter*“, „*keine Freunde*“, „*hässlich*“, „*Erpressung*“ und „*Computerspiele*“, um die Tat zu begründen (ebd.). Das Schlagwort „*Computerspiele*“ sorgte für einen Meinungsstreit vor allem zwischen den Geschlechtern (ebd.). Die Mädchen waren der Auffassung, dass Computerspiele Aggressionen hervorrufen. Einige Jungen sprachen ihnen dagegen eine beruhigende Wirkung zu, was ein Mädchen letztendlich zur Anerkennung von Ausnahmen veranlasste. Die medienpädagogische Fachkraft schloss die Diskussion ab, indem sie auf die komplizierten Zusammenhänge einer Gewalttat hinwies und unterstrich, dass Aggressionen nicht unmittelbar auf das Spielen mit dem Computer zurückzuführen sind.

Von einer differenzierten Bearbeitung des Amoklaufs und dem Thema ‚Computerspiele‘ kann sicherlich nicht. Die Professionellen ignorierten jedoch die Ereignisse nicht, die auch die ProjektteilnehmerInnen als Schüler betrafen, und bearbeiteten immerhin rudimentär ein Thema, das Heranwachsende beschäftigt. So hatten die Jugendlichen Raum zum Austausch, konnten andere Meinungen sowie Sichtweisen und die Komplexität einer solchen Tat zumindest in Ansätzen kennenlernen.

Prinzipien der Jugendarbeit im Wahlpflichtunterricht

Abgesehen von der Personenvorstellung, der technisch-instrumentellen und inhaltlichen Einführung lernten die Heranwachsenden anhand der Stationsarbeit bereits am ersten Veranstaltungstag ein dem Frontalunterricht entgegenstehendes Lernarrangement kennen (tB_web2_guides01, 15ff). Die sozialen Fachkräfte intendierten, mit dieser Lehr- und Lernform einen Wahlpflichtunterricht aufzuzeigen, der weniger den klassischen Schulstrukturen, sondern vielmehr den Prinzipien der Jugendarbeit entsprach. Vorgesehen war, dass die ProjektteilnehmerInnen bereits im Rahmen der ersten Veranstaltung das gemeinsame und gleichberechtigte Arbeiten an einem Thema erfahren würden. Zudem wurde intendiert, dass die Jugendlichen mit einer die Meinungen und Sichtweisen Heranwachsender anerkennenden Jugendarbeit (Müller 2007: 244ff, Scherr 2007: 38ff) vertraut werden. Dieses Vorhaben stellte sich als ein langwieriger Prozess dar. So saßen die Schülerinnen und Schüler die pädagogischen Tätigen oft (z.B. tB_web2_guides07, 8) oder zögerten, die direkt anzusprechen (tB_web2_guides04, 4). Das Projekt bezeichneten die TeilnehmerInnen bis zu der Kampagnenentwicklung als EDV-Unterricht und Programmierenlernen (tB_web2_guides05, 2, mag_webguides: 5).

Die Notengebung kam erschwerend hinzu (tB_web2_guides17, 2).

Darüber hinaus beeinflusste der Projektort ‚Schule‘ die Atmosphäre und das Verhalten der Jugendlichen. Die Computerarbeitsplätze im EDV-Raum waren bspw. in Reihen aufgestellt und im Bedienumfang begrenzt. Zudem konnten sie von dem Lehrercomputer gesteuert bzw. kontrolliert werden. Diesen Einschränkungen begegneten die Fachkräfte, indem sie mobile Computer für die Gruppenarbeit mitbrachten, die keine Sperren für bestimmte Anwendungen hatten. Infolgedessen waren die Kleingruppen flexibel und konnten in jedem Raum ihre Medienproduktionen erstellen (tB_web2_guides7, 8f).

Reflexions- und Auswertungsrunden

Das Plenum am Anfang und am Ende einer Veranstaltung, das in einem Stuhlkreis stattfand und später ‚Medienagentursitzung‘ genannt wurde, führten die sozialen Fachkräfte mit dem Ziel des Informationsaustausches und damit des gegenseitigen Lernens und der Reflexion des eigenen Lernens durch. In einer Anfangsrunde berichtete bspw. die ‚Audiogruppe‘ über den aktuellen Arbeitsstand ihres Hörbeitrages. Ein Mädchen erwähnte, dass sich Jugendliche auf einer Party über die Online-Fotos eines Jungen austauschten. Infolgedessen rief ein Schüler aus der Handyclip-Gruppe, die bis dahin nur das Thema Cybermobbing als Inhalt vereinbart hatte, *„Wir machen auch Party!“* (tB_web2_guides08, 3). Dieser verbale Austausch führte oft zur Unruhe, da diese Gruppe die praktische Arbeit bevorzugte: *„Können wir jetzt anfangen, wir wissen doch alles“* (tB_web2_guides07, 3). Daher achteten die Fachkräfte auf einen möglichst kurzen Zeitumfang für diese Gesprächsrunden,

ließen mit Blick auf die Medienproduktionszeit auch einzelne Treffen ausfallen (tB_web2_guides07, 11).

Die Reflexions- und Auswertungsrunden wurden auch zur Meinungsäußerung bzw. Kritik genutzt. So kritisierte ein Junge, dass ihm und seiner Handyclip-Gruppe, die zum Drehen das Schulgelände verlassen mussten, zu wenig Produktionszeit geblieben war (tB_web2_guides10, 1). Anlässlich dieser konstruktiven Meinungsäußerung vereinbarten die Fachkräfte mit den ProjektteilnehmerInnen während der Kampagnenentwicklung nur noch eine Anfangsrunde durchzuführen (ebd.). Dieses pädagogische Handeln ist zugleich Ausdruck für eine anerkennende Pädagogik (Hafeneger 2007: 45ff), die die Meinungen und Sichtweisen Heranwachsender ernst nimmt und in einem interaktiven Herstellungsprozess Bildungsangebote initiiert.

Expertenbefragung

Um jugendspezifische Nutzungspraktiken kennenzulernen und Zugang zu dem sich aus den alltäglichen Erfahrung mit dem Web 2.0 und der Community herleitendem Wissen der ProjektteilnehmerInnen zu erhalten, führten die sozialen Fachkräfte am dritten Projekttag eine ‚Expertenbefragung‘ durch (tB_web2_guides03, 5ff). Diese „Wissenserhebung“ lieferte Ergebnisse, die für die weitere Projektentwicklung relevant waren. So zählten soziale Netzwerke zu Projektbeginn noch nicht bei allen Teilnehmenden zur alltäglichen Internetnutzung. Die Mehrheit der Heranwachsenden veröffentlichte Fotos im Internet und gab auf diese Weise persönliche Informationen preis. Als weiterer, jugendspezifischer Umgang mit dem Web 2.0 zeigte sich das Führen von zwei Accounts. Zudem erklärten die Jugendlichen den veränderten ‚Freundesbegriff‘ und die Bedeutung von Communitys für Inklusions- und Ausschließungsmechanismen (tB_web2_guides03, 34).

Die Expertenbefragung betrachte ich als eine diskursive und aktivierende Form des Wissens- und Erfahrungsaustauschs. Wie Richard Krisch (2009: 71) für die ‚sozialräumliche Methodik der Jugendarbeit‘ und Maria Lüttringhaus zusammen mit Hille Richers (2013: 384, Kap. 4.2.2: 66f) für die Methode der ‚Aktivierenden Befragung‘ herausgearbeitet haben, eröffnet diese Expertenbefragung allen Projektbeteiligten Vorteile. Die sozialen Fachkräfte und die medienpädagogische Praxisforscherin haben Informationen über jugendspezifische Web-2.0-Praktiken erhalten, die die Professionellen zur Weiterentwicklung des Medienprojekts und zur Beteiligung der Teilnehmenden an dem medienpädagogischen Angebot sowie zu Forschungszwecken nutzbar machen können. Die Heranwachsenden haben sich im Sinne einer pädagogischen Aktivierung mit eigenen und fremden Sichtweisen bzw. Positionen sowie persönlichen Ressourcen mit Blick auf die Internetnutzung auseinandergesetzt. Gleichzeitig haben einzelne SchülerInnen neue Informationen erworben. Im Rahmen seiner medienethnografischen und -pädagogischen Praxisforschungsstudie charakterisiert Peter Holzwarth (2008: 276) dieses

wechselseitige Verhältnis zwischen Forschungssubjekten und Forschenden als Prozess „des gegenseitigen Gebens und Nehmens“. Im Vergleich mit dem von mir entwickelten Fragebogen, der zwar weniger Zeit in Anspruch nimmt und in einer ruhigeren Atmosphäre stattfindet, besteht bei der Expertenbefragung in einer Gruppe jedoch die Chance einer direkten Validierung. Selbst wenn eine Beeinflussung durch bereits vorhandene Antworten auf den Plakaten möglich ist, kann die Gruppe als Korrektiv wirken. So veränderte bspw. ein Junge die Antwort zur Verweildauer in Communitys, nachdem ein anderer Projektteilnehmer ihn aufmerksam machte: „*Nie bist du 10 Stunden in der Community, Alter! Gehst du nicht in die Schule?*“ (tB_web2_guides03, 22). Im Gegensatz zu einem Fragebogen, bei dem sich die Befragten i.d.R. auf ihre eigenen Informationen konzentrieren, kann im Rahmen einer Expertenbefragung auch eine Aktivierung der Teilnehmenden untereinander erfolgen. Ein Jugendlicher erklärte mir z.B. seine Antwort „*Nickname geぞockt*“, was ein Mädchen, das die Erklärung gehört hatte, um eine Schilderung ihrer Erfahrungen bei ‚Knuddels‘ ergänzte (tB_web2_guides03, 25). Die Expertenbefragung abschließend erscheint sie als ein geeignetes Vorgehen für eine aktivierende Forschung, auch um handlungsorientiert die Veröffentlichung von Daten im Internet zu bearbeiten und eine erste, gruppenorientierte Auseinandersetzung in nicht belehrender bzw. instruktionaler Lehr-Lernform zu initiieren.

Recherche nach Informationen über die eigene Person im Internet

Die im Internet vorhandenen persönlichen Daten werden sowohl von den Heranwachsenden selbst als auch von anderen Personen eingestellt. Besteht bei der ‚Eigenveröffentlichung‘ noch eine Reflexions- und Entscheidungsmöglichkeit, können Jugendliche die online gestellten Informationen von anderen Personen nicht beeinflussen. Um die im Web verbreiteten Daten zu kennen und ggf. gegensteuern zu können, ist eine gelegentliche Recherche nach der eigenen Person sinnvoll.

Auch wenn bei der Online-Recherche während des Projekts nur über einen einzigen Jugendlichen Informationen ohne dessen Wissen im Internet zu finden waren (z.B. Links in sozialen Netzwerken und auf der Internetseite des Fußballvereins, tB_web2_guides06, 1), wurde den Heranwachsenden eine Kontroll- bzw. Überprüfungsmöglichkeit aufgezeigt, um Gegenmaßnahmen ergreifen zu können, wie z.B. auf den Verfasser der Information zuzugehen und ihn zu bitten die Information zu löschen, den Web-2.0-Dienstanbieter zu informieren oder Unternehmen zum Entfernen der Daten zu beauftragen.

Flexibilität als Merkmal professionellen Handelns

„Analyse- und Planungskompetenz, Interaktions- und Kommunikationskompetenz [sowie] Reflexions- und Evaluationskompetenz“ zählen nach Maja Heiner (2012a: 619f) zu den drei grundlegenden prozessbezogenen Kompetenzen (Kap. 4.5: 119). Neben der Planung, Vorbereitung und Reflexion der Projektstage bedurfte es vor allem des

flexiblen und situativen Handelns der Fachkräfte. Als die ProjektteilnehmerInnen am zweiten Veranstaltungstag z.B. die sie auszeichnenden Gegenstände vergessen hatten, gestalteten die Professionellen das Lernarrangement spontan um. Die Jugendlichen konnten im EDV-Raum vorhandene Motive oder Gegenstände, die sie mit sich trugen, fotografieren (tB_web2_guides02, 3) und auch im Internet recherchieren (tB_web2_guides02, 9). War die Projektgruppe bspw. unruhig, wurden einzelne Themen vorgezogen (tB_web2_guides06, 5). Zudem wurde auf Vorschlag der Jugendlichen wie z.B. die Schreibphase während der „Expertenbefragung“ zu verkürzen, eingegangen und einzelne Abschnitte des Lernarrangements wurden angepasst (tB_web2_guides03, 24).

Kampagne gegen Cybermobbing und zur Information über Möglichkeiten und Grenzen des Web 2.0

Flyergruppe

Zwei Mädchen und ein Junge hatten sich für die Flyergestaltung entschieden. Die weiblichen Heranwachsenden übernahmen das Verfassen des Textes (tB_web2_guides09, 8), der männliche Jugendliche hingegen nahm die Illustration wahr (tB_web2_guides07, 7). Das Gesamtlayout übernahmen wiederum die Schülerinnen. Anhand der Druckkosten erhielt die Flyergruppe Einblicke in eine realistische Produktionsplanung. Sie hatten einen Flyer mit Mehrfachfalz und -schnitt vorgesehen, der den Projektetat überschritt. Daher veränderten die Schülerinnen das Layout (tB_web2_guides17, 9).

Die Zusammenarbeit der drei die gleiche Klasse besuchenden Heranwachsenden stellte sich als kompliziert heraus. Vor allem der männliche Heranwachsende fehlte oft und ein gemeinsames Arbeiten konnte nur an drei von neun Projekttagen erfolgen (tB_web2_guides09, 1; 13,4; 16,5). Doch wenn der Schüler anwesend war, arbeitete er mit den beiden Schülerinnen zusammen und zeigte ihnen z.B. das Einfügen von Fotos in ‚Microsoft Word‘ (tB_web2_guides09, 1; 13,4).

Die beiden Mädchen nutzten nach einem Vorschlag der Mitarbeiterin, den Text *„lebendiger“* (tB_web2_guides10, 13) zu gestalten, Fallbeispiele wie z.B.: *„M. (13 J.) meldet sich in einer Community an und nimmt als Passwort den Namen seines Hundes. Er erzählt es seiner Freundin, von der er sich nach einigen Wochen trennt. Sie loggt sich mit seinem Passwort ein, verändert sein Profil und schreibt belästigende und beleidigende Mails in seinem Namen“* (Anhang 18). Dieses Beispiel veranschaulicht ebenso die Erfahrung der Jugendlichen mit Medien. Eine Jugendliche hatte die Idee, dass sie wie in der Zeitung nur den Anfangsbuchstaben verwenden könnten. Das zweite Mädchen *„ergänzte kichernd: ‚Genau, und in Klammern immer das Alter‘“* (tB_web2_guides13, 4).

Um einen jugendgerechten Flyer zu produzieren, wählten die weiblichen Heranwachsenden bei den Empfehlungen die direkte Ansprache mit ‚Du‘, z.B.: *„Als Verfasser solcher Nachrichten solltest Du erkennen, wann der Spaß zu Ende ist. Wenn Du in eine solche Situation kommst, rede mit einer Freundin, einem Erwachsenen, dem Du vertraust oder ruf*

die Nummer 0800/1110333 (Nummer gegen Kummer oder www.nummergegenkummer.de) an“ (Anhang 18).

Plakatgruppe

Plakate zu jugendspezifischen Themen werden in der Regel von Professionellen produziert, nur selten z.B. im Rahmen eines Wettbewerbes werden Heranwachsende einbezogen. Für die Teilnahme an einem Wettbewerb sind jedoch bestimmte Voraussetzungen notwendig, über die nicht alle Jugendliche verfügen (z.B. Zugang zur Ausschreibung und zu Hard- sowie Software). Um Heranwachsenden Möglichkeiten der Plakatgestaltung aufzuzeigen, hatten die sozialen Fachkräfte für die Kampagne eine Plakatgruppe geplant.

Die sich aus zwei weiblichen und männlichen Jugendlichen zusammensetzende Kleingruppe entwickelte ein Plakat mit dem Hinweis auf eine reflektiert-kritische Veröffentlichung von Fotos. Damit griffen sie das Anliegen der beiden Videoclips (tB_web2_guides04, 4) und die Alltagserfahrungen Jugendlicher auf. Eine Schülerin teilte z.B. bereits am ersten Projekttag mit, dass *„Chefs von Firmen in ‚SchülerVZ‘ sind“* (tB_web2_guides01, 24). Darüber hinaus berichtete ein Junge, der Mitglied der Plakatgruppe war, über die Ablehnung eines Praktikanten aufgrund dessen visueller Darstellung auf einer Feier (tB_web2_guides06, 6). Demnach setzte die Kleingruppe mit ihrem Plakat ein für Jugendliche relevantes Thema um – insbesondere für eines der männlichen Gruppenmitglieder.

Da sich die beiden Schülerinnen und Schüler kannten, bestand bereits eine gemeinsame Vertrauensbasis, eine entscheidende Grundlage für die Sacharbeit in einer Gruppe (Langmaack/Braun-Krickau 2010: 125). Schon nach zehn Minuten hatten sie ihre Idee, ein Bewerbungsgespräch nachzustellen, entwickelt, das dafür notwendige Material sowie die Technik aufgeschrieben und eigenständig die Arbeitsteilung vereinbart. Die männlichen Gruppenmitglieder setzten sich mit dem Bildbearbeitungsprogramm auseinander und bedienten den Computer. Der Mitarbeiter erwiderte, nachdem die Mädchen das Arbeiten mit der Fotosoftware den beiden Jungen übertragen hatten, *„dass die Mädchen nicht alles den Jungen überlassen könnten. Darauf lachte [eine Jugendliche] und erklärte, dass sie [dem einen der beiden männlichen Heranwachsenden] schon sagen würden, was er zu tun hätte“* (tB_web2_guides07, 6). Diese Arbeitsteilung ist meines Erachtens weniger auf stereotypische Geschlechterbilder, sondern vielmehr auf die *„doppelte Möglichkeit“* und den *„subjektiven Möglichkeitsraum“* (Holzkamp 1985: 367) zurückzuführen. Die Mädchen konnten sich entscheiden, ob sie ihre Kompetenzen erweitern und gesellschaftlichen Geschlechtererwartungen widersprechen oder ob sie Geschlechterstereotypen folgen wollten (Holzkamp 1985: 370ff). Beiden Schülerinnen war bekannt, dass die Jungen gerne und zeitlich intensiv den Computer nutzten und über entsprechende Kompetenzen verfügten. Für eine Kompetenzorientierung und damit für eine soziale Geschlechterkonstruktion (Kap. 4.2.3: 83f) spricht, dass ein Mädchen die Partyszene fotografierte und ein Junge ihr

assistierte (tB_web2_guides10, 3). Während des Fototermins mit der Schulleitung hatte sie hingegen dem männlichen Fotografen und dessen Umgang mit der Digitalkamera beobachtet und nur Regieanweisungen gegeben (tB_web2_guides09, 3ff). So ist die Schülerin zunächst gesellschaftlich nahegelegten Rollenbildern gefolgt. Beim zweiten Fototermin überwand sie jedoch diese Einschränkungen, indem sie sich entschied, die Rolle der Fotografin zu übernehmen. Da die zweite Heranwachsende weder das Bildbearbeitungsprogramm am Computer nutzte noch die Digitalkamera bediente (tB_web2_guides09, 3; 10, 3), wäre es interessant, das Verhalten der beiden Schülerinnen in einer anderen Gruppenkonstellation zu beobachten.

Das gesellschaftlich geprägte Macht- und Autoritätsdenken der Heranwachsenden wird im Rahmen des Fotoshootings mit dem Schulleiter deutlich. *„Vor dem Sekretariat [richteten die vier Heranwachsenden ihre Kleidung und] zogen an ihren Blusen. [Ein Mädchen] erklärte, dass sie keine Aufgabe hätte und deshalb wäre ihr ‚Outfit‘ angemessen“* (tB_web2_guides09, 3). Auch wenn die Schülerin die Bedeutungslosigkeit ihrer Kleidung hervorhebt – was sich zugleich als jugendlicher Widerstand deuten lässt – kann sie nicht über die Anspannung hinwegtäuschen, dem Direktor gegenüberzutreten. Durch einen die SchülerInnen wertschätzenden Pädagogen als Schulleiter und ausgelassenes, aber kompetentes Handeln der Heranwachsenden entstand letztendlich eine angenehme Arbeitsatmosphäre. Der Schulleiter ergriff bspw. die zur Begrüßung hingehaltene Hand eines Schülers, nachdem er mich zuvor auf dieselbe Weise willkommen geheißen hatte (tB_web2_guides09, 3). Als weiteres Beispiel für eine wertschätzende Pädagogik kann die scherzhaft gemeinte rhetorische Frage des Schulleiters herangezogen werden, ob sein Schreibtisch dem einer Personalleitung entsprechen würde (ebd.). Der Fototermin und dessen Verlauf konnten sicherlich zu einem anderen Bild des Schulleiters beitragen, da die vier Jugendlichen den Direktor von einer anderen Seite kennenlernten.

Bei beiden Fototerminen griffen die Heranwachsenden auf ihre Vorstellungen und ihr Wissen von Bewerbungsgesprächen zurück. Sie gaben dem Schulleiter Ratschläge für die Inszenierung, z.B. eine beliebige Mappe als Bewerbung zu verwenden, einen Stift in die Hand zu nehmen oder während der Aufnahme Bewegungen zu vermeiden (tB_web2_guides09, 3). Um dem Betrachter des Plakates das Entdecken des feiernden Bewerbers zu verdeutlichen, schlug der männliche Fotograf dem Schulleiter vor, auf den Bildschirm zu zeigen (ebd.). Ein Mädchen wies auf die zu hoch gehaltene Hand hin und erklärte, dass eine spätere Montage des ‚Partyfotos‘ auf den Monitor schwierig werden würde (ebd.). Auch der Vergleich, *„die Hand wieder wie der ‚Wettermann‘ zu heben“*, unterstreicht das kompetente Handeln und die auch Medien entnommenen Erfahrungen der Heranwachsenden (tB_web2_guides09, 3). Beim zweiten Fototermin sorgten die Jugendlichen neben dem Aufstellen und Arrangieren von Kulissen sowie Requisiten durch das Ausschalten des Lichts und des Blitzes der Digitalkamera für eine Atmosphäre, die einer Party glich

(tB_web2_guides10, 3). Alle diese Ideen entwickelten sie selbstständig ohne Unterstützung bzw. Impulse der medienpädagogischen Fachkraft.

Nach der Aufnahme einiger Fotos betrachtete die Plakatgruppe die Bilder konstruktiv-kritisch. So bewertete bspw. der Jugendliche, der den Bewerber spielte, selbstreflektierend die ersten Aufnahmen: *„Das geht ja gar nicht! Meine Hose, so kommt doch niemand zu einem Bewerbungsgespräch! Schlimm genug, dass ich dieses T-Shirt an habe“* (tB_web2_guides09, 3). Darauf regte eine Schülerin an, *„sich ganz dicht an den Schreibtisch [zu] setzen [...] und vielleicht die Arme so ein wenig vor [das] T-Shirt [zu] nehmen“* (tB_web2_guides09, 4). Während der ‚Partyaufnahmen‘ merkte ein Junge an, dass *„die Bierflasche nicht [zu] erkennen und dass die beiden [Schauspieler] sich vielleicht besser hinsetzen“* sollten (tB_web2_guides10, 8). Ein Mädchen ergänzte: *„dass [der Junge] sich halb hinlegen könne, denn es müsse deutlich werden, dass er völlig betrunken ist“* (ebd.). Die zweite Heranwachsende empfahl ihrer Freundin, *„den Kopf auf [seine] Schulter [zu] legen“*, um eine realistische Wirkung der Alkoholisierungsdarstellung zu erreichen (ebd.).

Selbstständig und ohne medienpädagogische Unterstützung arbeiteten die männlichen Jugendlichen auch am Computer mit der Fotosoftware ‚GIMP‘ (tB_web2_guides11, 2f). Nur vereinzelt erinnerte die soziale Fachkraft die Jugendlichen an bestimmte Arbeitsschritte wie das Verwenden von Ebenen (tB_web2_guides11, 3). Dieses Wiederholen wichtiger Funktionen trug zur Vertiefung bei, sodass die beiden Jungen später andere, mit ‚GIMP‘ arbeitende Jugendliche anleiten bzw. unterstützen konnten (Kap 7.5.5.1: 316f).

Audiogruppe

Die medienpädagogischen Fachkräfte intendierten mit der Audiogruppe, den Produktionszusammenhang von Hörspielen¹¹⁶ oder einer Podcast-Folge zu verdeutlichen. Entgegen anfänglicher Schwierigkeiten in der Gruppe erstellten drei Mädchen und zwei Jungen in nur vier Doppelstunden¹¹⁷ einen Audiobeitrag mit dem Titel *„Sicherer Umgang in sozialen Netzwerken“*. An den ersten beiden Projekttagen schrieben die weiblichen Heranwachsenden ohne Aufforderung eines Professionellen ein detailliertes Drehbuch mit allen in der Sprachaufzeichnung vorhandenen Dialogen (tB_web2_guides07, 11; 08, 6), das die Gruppe in zwei weiteren Veranstaltungen vertonte (tB_web2_guides11, 4, ebd. 12, 2, ebd. 13, 1). Diese zügige

¹¹⁶ Der Begriff ‚Hörspiel‘ wurde zur Bezeichnung dieser Gruppe bewusst nicht verwendet, da einige Heranwachsende Hörspiele als unangemessen für ihre Altersgruppe betrachten.

¹¹⁷ Diese Zeitangabe umfasst keine aufeinanderfolgenden Veranstaltungen, da an zwei Projekttagen SchülerInnen krank waren. Der addierte zeitliche Umfang soll den kurzen Zeitraum verdeutlichen, in dem bereits Ergebnisse erzielt werden können. Für die Bildungsarbeit ist jedoch eine großzügige Zeitplanung zu empfehlen, um z.B. Krankheitsfälle zu kompensieren oder Jugendlichen, die länger für Gruppenprozesse oder die Entwicklung einer Geschichte benötigen, ausreichend Produktionszeit zur Verfügung zu stellen. Produzieren Heranwachsende einen Audiobeitrag in einem kleineren als dem geplanten Zeitfenster, können sie wie in diesem Projekt anderen Tätigkeiten und Aufgaben nachgehen.

Produktion – sie waren die erste der vier Mediengruppen – kann meines Erachtens auf die sich ergänzenden Kompetenzen der Gruppenteilnehmenden zurückgeführt werden. Ein Mädchen begann bspw. den Satz für einen Dialog, den eine andere Heranwachsende fortsetzte (tB_web2_guides08, 6). Das Tonschnittprogramm ‚Audacity‘, dessen Grundfunktionen alle kannten (tB_web2_guides08, 3), wurde vor allem von einem Jungen bedient (tB_web2_guides11, 4). Dieser Heranwachsende hatte sich intensiv mit der Software befasst, sodass er sie auch anderen Jugendlichen erklären konnte (tB_web2_guides08, 6).

Bis die Gruppe jedoch arbeitsfähig war, bedurfte es der Intervention der sozialen Fachkraft. Sie forderte z.B. die beiden Jungen zur Ernsthaftigkeit und zum konzentrierten Arbeiten auf, sorgte für ausführliche, nicht nur Schlagworte umfassende Aussagen und vermittelte in Konflikten (tB_web2_guides07, 8, 11; tB_web2_guides08, 6).

Die Schwierigkeiten zu Beginn der Gruppenarbeit können damit begründet werden, dass die fünf GruppenteilnehmerInnen vier verschiedene Klassen besuchten, die Arbeitsweise des anderen kaum kannten und die Beziehungen sowie Rollen in der Arbeitsgruppe (Langmaack/Braun-Krickau 2010: 123) unklar waren. Die drei Mädchen traten zunächst sehr bestimmend und raumergreifend auf und demonstrierten ihre Überlegenheit z.B. beim Drehbuchschreiben. Als Reaktion auf die Nachfrage, wie die Geschichte weitergehen würde, und das Schulterzucken eines Jungen erklärte ein Mädchen, *„dass das ja klar gewesen wäre.“* [Eine andere Heranwachsende] fügte hinzu: *„Groß reden und dann nichts.“* [Der Junge] sah die Mädchen an, dann [den anderen Jugendlichen]. Beide begannen zu lachen und [einer] erwiderte: *„Ihr lasst uns ja nicht. Jetzt wartet!“* (tB_web2_guides08, 6). Insbesondere für ein männliches Gruppenmitglied stellte das Finden seiner Rolle in der Gruppe eine große Herausforderung dar, weil er sich eher bestimmend und tonangebend verhielt, sich oft in den Vordergrund stellte und prahlte (z.B. sagte er nach dem Abspielen des Audiobeitrages in der Großgruppe *„Danke, danke. Wer will ein Autogramm?“*; tB_web2_guides13, 1).

Zu der verzögerten Zusammenarbeit trug möglicherweise auch die gemischtgeschlechtliche Gruppe bei und das für diese Entwicklungsphase typische Profilieren durch scherzhafte Aussagen und bestimmte Verhaltensweisen. So erklärte ein Junge z.B., nachdem die Gruppe das Thema ‚Cybermobbing‘ festgelegt hatte, dass er *„Nacktaufnahmen von sich machen würde.“* [Sein Freund] lachte und hob die Hand [zum Einschlagen, was ein Mädchen veranlasste] zur medienpädagogischen Fachkraft [zu sagen]: *„Sehen Sie, das meinte ich! Die machen die ganze Zeit nur Scheiß!“* (tB_web2_guides07, 8).

Als der Gruppenfindungsprozess abgeschlossen war, lobten (tB_web2_guides08, 6) und unterstützten die Mädchen die beiden Jungen. Für den eher schüchternen Jugendlichen fanden sie aufbauende Worte, nachdem er während einer Sprachaufnahme stotterte, *„Weiter! Ist egal!“* (tB_web2_guides11, 4). Den zweiten Heranwachsenden, der entgegen seiner Tendenz, sich in den Vordergrund zu

drängen, Hemmungen hatte, den Abschlusssatz in der Gesamtgruppe aufzunehmen, bestärkten sie mit, *„dass er den Satz ‚richtig‘ aufnehmen kann. ‚Er ist gut und du kannst das!“* (tB_web2_guides12, 2).

Abgesehen von der anfänglichen Unterstützung bei der Gruppenarbeit gab die medienpädagogische Mitarbeiterin Impulse z.B. zur Themenfindung (tB_web2_guides07, 8) und Hinweise zu dem Thema Mobbing (tB_web2_guides08, 6). Selbstständig erarbeiteten die Heranwachsenden die Geschichte des Audiobeitrages und organisierten Requisiten (Gläser, Musik), um ihren Vorstellungen entsprechend eine Party realistisch zu inszenieren (tB_web2_guides08, 6).

Handyclip-Gruppe

Zu den Grundfunktionen eines Mobilfunkgerätes zählt heute die Filmaufnahme. Viele Jugendliche produzieren kurze Videoclips und verbreiten sie unter Freunden bzw. leiten die Kurzfilme, die auch Gewaltverherrlichung und Pornografie beinhalten, weiter. Um dieses Medienhandeln in Bildungskontexten aufzugreifen und eine Auseinandersetzung mit bedenklichen Inhalten anzustoßen oder positive Nutzungsmöglichkeiten wie die schnelle und unentgeltliche Veröffentlichung audiovisueller Informationen aufzuzeigen, wurde eine Handyclip-Produktion geplant. Die Medienproduktion erfolgte nicht mit einer High-End-Filmausstattung, sondern mit Technologien aus dem Medienalltag, der Lebenswelt Jugendlicher. Die Heranwachsenden verwendeten vorhandene oder von den Fachkräften mitgebrachte Mobilfunkgeräte und kostenfreie Videosoftware (‚Super Video‘ sowie ‚Windows Movie Maker‘).

Die Arbeit in der geschlechtshomogenen Handyclip-Gruppe stellte sich vor allem zu Beginn mühsam und schleppend dar (tB_web2_guides07, 9; (tB_web2_guides 08, 7). Am dritten Projekttag, als die vier Jungen Kulissen für die Partyszene auswählten, konkretisierten sie die Handlung des Videos. Zurückzuführen ist der schwerfällige Start auf die von den sozialen Fachkräften vorgeschlagene, eher kognitivorientierte Vorgehensweise, das Brainstorming und den Inhalt zunächst zu verschriften (tB_web2_guides07, 5) und anschließend die entwickelten Ideen umzusetzen. Förderlich hätte ein auf praktisches Handeln gerichtetes Brainstorming und die Aufforderung zum Experimentieren mit dem Mobilfunkgerät, in einer mit Requisiten und Kulissen angereicherten Umgebung sein können. Ein mündliches Brainstorming – wie am Ende des zweiten Projekttages durchgeführt (tB_web2_guides08, 7) – von Beginn an wäre bei dieser Kleingruppe sinnvoller gewesen als das Verfassen eines Textes bzw. das Niederschreiben von Notizen. Zudem haben die pädagogischen Mitarbeiter diese Gruppe an den ersten beiden Projekttagen etwas vernachlässigt, da sie die Audio- und die Plakatgruppe intensiver unterstützten (tB_web2_guides07, 6, 8). Auch bei diesem Team ist die Zusammensetzung der Gruppe aus drei verschiedenen Klassen zu bedenken. Zwei Jungen kamen aus der gleichen Klasse und waren eng befreundet, doch trug diese Freundschaft weniger zur

Zusammenarbeit bei. Sie dominierten die Gruppe und integrierten die beiden anderen Schüler nicht, sondern überließen es ihnen, sich einzuordnen. Ein Grund für die schwerfällige und die Fortentwicklung der Medienproduktion hemmende Gruppenarbeit könnte die Abwesenheit von zwei Gruppenmitgliedern an fünf von zehn Projekttagen gewesen sein (tB_web2_guides10, 2; tB_web2_guides12, 1). Die kontinuierlich anwesenden, befreundeten Jungen haben stets Alternativen zur Überbrückung gefunden (z.B. Produktion des „Partyfotos“, Teilproduktion des Clips, tB_web2_guides12, 1; tB_web2_guides14, 4), eine annähernd kontinuierliche Anwesenheit aller Gruppenmitglieder hätte meines Erachtens jedoch in wenigen Projekttagen zu einer Fertigstellung dieses Handyclips geführt.

Nachdem die Professionellen die Handyclip-Gruppe intensiver begleitet (tB_web2_guides09, 8; 11, 5), ein Mitschüler ihnen das Bildbearbeitungsprogramm ‚GIMP‘ (tB_web2_guides12, 5) und die medienpädagogische Mitarbeiterin die Konvertierungssoftware ‚Super Video‘ erklärt hatten (tB_web2_guides13, 3), arbeitete die Gruppe selbstständig weiter. Aufgrund des selbstständigen Arbeitens und des Eingreifens erst am letzten Produktionstag (tB_web2_guides16, 4) enthält der Handyclip einen logischen Bruch. Trotz des Hinweises der sozialen Fachkraft lautet der Abschlusssatz des Films, der die aus dem Handyclip zu ziehende Lehre enthält (ebd.): *„Achte darauf, welche Bilder du ins Internet stellst, denn es könnte deine Zukunft gefährden“* (ebd.). Da die Intention der Gruppe das Aufzeigen möglicher Folgen heimlich fotografierte Bilder war, der fotografierte und Joint rauchende Jugendliche das Foto nicht selbst veröffentlicht hatte und der Vater das Foto entdeckte, ist der Lehrsatz zu unpräzise. Nachvollziehbar wären Hinweise gewesen, die auf die Genehmigung einer visuellen Veröffentlichung und auf das Recherchieren nach Daten aufmerksam machen, z.B. *„Bitte deine Freunde vor der Veröffentlichung von Fotos um Erlaubnis“*. Oder *„Recherchiere nach Fotos und Videos, auf denen du abgebildet bist. Missfallen dir die Veröffentlichungen, bitte die Herausgeber, diese audiovisuellen Daten herauszunehmen“*.

Im Rahmen der Filmproduktion arbeiteten alle vier Jungen aufmerksam mit. Ein Heranwachsender bemerkte z.B., dass ein Schauspieler andere Kleidung als beim letzten Drehtag angezogen hatte (tB_web2_guides11, 1). Die Bedienung des Computers, die Bildbearbeitung und den Videoschnitt übernahm hingegen nur ein Junge (z.B. tB_web2_guides14, 4), was mit dessen Medienkompetenz, aber auch mit seinem eher bestimmten Auftreten zusammenhängen kann. Er war vertraut mit der Software ‚Windows Movie Maker‘ (tB_web2_guides13, 3) und konnte neue Programme relativ schnell bedienen (tB_web2_guides14, 4). Anderen ließ er keine Chance, aktiv zu werden, so wechselte er sich z.B. nicht mit ihnen bei Maus- und Tastaturführung ab (tB_web2_guides12, 5).

Zusammenfassend und mit Blick auf die Forschungsfragen kann festgehalten werden, dass die Kampagne als Lernarrangement eine Möglichkeit der Auseinandersetzung mit problematischen Inhalten darstellt. Die Heranwachsenden

gestalteten durch selbst gewählte und demzufolge für sie bedeutsame Themen vier mediale Eigenproduktionen. Der Flyer, das Plakat, die Audiodatei und der Handyclick informieren im Sinne des Jugendmedienschutzes über negative Folgen von im Internet veröffentlichten Bildern. Im Flyer gibt es ein Beispiel, das die Kopier-, Veränderungs- und Weiterleitungsmöglichkeit von Fotos thematisiert. Die Plakatgruppe weist auf die Konsequenzen eines exzessiven Partybildes in einem Bewerbungsgespräch hin. In der Audiodatei wird ein Jugendlicher aufgrund seiner zahlreichen Online-Portraits gemobbt. Die Handyclick-Gruppe macht auf das heimliche Fotografieren und Veröffentlichen von Fotos sowie auf die Recherche nach Aufnahmen aufmerksam, auf der die eigene Person abgebildet ist, die Fotos aber von anderen online gestellt wurden.

Auffallend im Zusammenhang der Medienprodukte ist, dass alle vier Gruppen auf die negativen Konsequenzen von Bildern hinweisen – zwar nuanciert, doch sind für die ProjektteilnehmerInnen offenbar Fotos im Web 2.0 von herausragender Bedeutung. Das Thematisieren visueller Darstellung kann zum einen auf der beeinflussenden Wirkung der vorgeführten, englischsprachigen Videoclips *„Think before you post“* und *„Everyone knows your name“* beruhen. Zum anderen sind die medientechnologischen Errungenschaften des Web 2.0 in Bezug auf visuelle Darstellungen mit neuen Herausforderungen verbunden, das Private und Öffentliche wird neu ausgehandelt. So legen Heranwachsende persönliche Informationen offen – auch visuell – und sorgen für eine Transparenz, die der Erwachsenengeneration fremd ist.

Abgesehen von dieser möglichen Begründung für die Auseinandersetzung mit den negativen Folgen von onlinegestellten Fotos in allen vier Gruppen, haben die ProjektteilnehmerInnen im Sinne eines pädagogisch-aktiven Jugendmedienschutzes selbst Beispiele erarbeitet, die zugleich der Vorbereitung der Ausstellung dienten. Im Gegensatz zu einmaligen, frontalpräsentierten Informationsangeboten konnten in diesen zeitintensiven Veranstaltungen vielfältige, nur über den reinen Jugendschutz hinausgehende Bildungskontexte entstehen. Die SchülerInnen konnten ihre Kompetenzen einbringen und sich zudem als kompetent erfahren. Die Flyergruppe bspw. griff zum Verfassen ihres Textes die Anonymisierung in Zeitungsartikeln auf und beim Fotografieren wies eine Jugendliche aus der Plakatgruppe auf eine typische Geste aus der Wettermoderation hin. Neben diesen Medienreminiszenzen zeigten die Heranwachsenden auch didaktische und soziale Kompetenzen. Zwei Jugendliche erklärten anderen Teilnehmenden z.B. Computerprogramme, sodass in der Projektgruppe voneinander gelernt wurde. Die Jugendlichen lernten darüber hinaus soziale Gruppenarbeit und deren schwierige Anfangsphase vor allem bei unbekannten Teilnehmenden kennen. Für die Gestaltung von Lernarrangements wurde bei der Kampagne deutlich, dass Zeit für die Gruppenfindung einzuplanen ist und eine pädagogische Begleitung der Gruppen sinnvoll sind. Bezüglich der gemischtgeschlechtlichen Gesamtgruppe lässt sich festhalten, dass sich die

männlichen Heranwachsenden eher mit der Software (Tonschnitt und Bildbearbeitung) und die weiblichen Jugendlichen mit Texten auseinandersetzten (z.B. Audiogruppe). Diese stereotypisch anmutenden Geschlechterbilder können aber auch im Zusammenhang mit dem Besitz eines eigenen Computers sowie der Rollenverteilung in der Gruppe bzw. der einzelnen GruppenteilnehmerInnen stehen. Die beiden Jungen in der Plakatgruppe wie auch der Schüler aus der Audiogruppe hatten einen eigenen PC in ihrem Zimmer, den sie vor allem für Computerspiele nutzten. Die männlichen Heranwachsenden in der Audiogruppe verfügten über eine geringere Textkompetenz als die Mädchen. Daher suchten sie nach Rollen, die ihren Kompetenzen entsprachen und die die Schülerinnen ihnen auch zugestanden. Abhängig von der Gruppe sowie deren Zusammensetzung erwarben die Jugendlichen gestalterische und technische Medienkompetenz (z.B. Handyclip-Gruppe) und reflektierten dabei intensiver als im Rahmen eines Vortrages Möglichkeiten und Grenzen des Web 2.0.

Konzeptentwicklung und Materialerstellung für die Ausstellungsstationen

Die Stationsentwicklung sowie die Produktionen der einzelnen Aktionen stehen weniger im Kontext instrumentell-qualifikatorischer Medienkompetenz oder der Mediengestaltung. Vielmehr sind sie als reflektiert-kritischer Medienumgang, angelehnt an Horst Niesytos (2008: 134) Konzept einer „über rationale Formen hinausgehende[n]“ Medienkritik, zu verstehen. So haben die Jugendliche nahezu selbstständig (tB_web2_guides21, 7) Stationen entwickelt und ihre Medien- und Spielerfahrungen einbezogen (z.B. Talkshow; TV-Sendung 1, 2 oder 3; Brettspiel Mastermind, tB_web2_guides20, 7, 8; 22, 6).



Abb. 63: ‚Web 2.0 Guides‘: ‚Babble-net!-Box‘ aus einem Schuhkarton



Abb. 64: ‚Web 2.0 Guides‘: T-Shirts der Peer Educatoren

Ohne professionelle Designer und eher im Sinne des „Low-Budgets“ erstellten die ProjektteilnehmerInnen Materialien für die interaktive Ausstellung. Die ‚Babble-net!-Box‘ bspw. wurde aus einem Schuhkarton von den Stationsentwicklern gebastelt (Abb. 63: 346). Die Moderationswände zur Abtrennung der einzelnen Stationen

waren aus einem ehemaligen Projekt des Amtes für Soziale Arbeit und wurden mit günstig erworbenen Stoffen verhängt (Abb. 55: 316, tB_web2_guides28, 1). Auch die T-Shirt mit Projekt- sowie Peer-Educatoren-Name wurden nicht professionell bedruckt, sondern mit T-Shirt-Folie aufgebügelt (Abb. 64: 346, tB_web2_guides27, 9).

Die Jugendlichen berücksichtigten nicht die im ersten Schulhalbjahr erstellten medialen Eigenproduktionen in den Stationen. Das Absehen von den Medienproduktionen ist auf die Aussage zurückzuführen, dass es für die Ausstellungsbesucher *„auf alle Fälle aktiv sein müsse. Nichts mit still rumsitzen“*, was alle ProjektteilnehmerInnen bestätigten (tB_web2_guides19, 8). Die Audiodatei und der Handyclip konnten jedoch an einer Stehsäule und an einer Leinwand rezipiert werden (Abb. 65, Abb. 66). Die Jugendlichen hängten die Plakate innerhalb und außerhalb des Ausstellungsraums auf und die Flyer verteilte ein Mädchen nach der Ausstellung.



Abb. 65: ‚Web 2.0 Guides‘: Audiodatei aus der Kampagne



Abb. 66: ‚Web 2.0 Guides‘: Projektionsfläche des Handyclips, der während der Kampagne entwickelt wurde

Abgesehen von dem Wissensquiz, das vor allem der Überprüfung des Erlernten dienen sollte (tB_web2_guides22, 2), griffen die Heranwachsenden noch ein kontrollierendes Element aus ihrem Schulalltag auf. Mithilfe der Punktevergabe in den einzelnen Stationen hoffte die Projektgruppe *„das Verhalten der Gruppen und die Mitarbeit [zu] kontrollieren“* (ebd.). Diesen Wettbewerb, wie die Heranwachsenden das Punktevergeben bezeichneten, interpretiere ich als Machtdemonstration und zugleich als Ausdruck für Ängste vor Unwägbarkeiten. Die Peer Educatoren konnten im Rahmen der Ausstellung die Rolle von ihrem eher untergeordneten Schülerdasein zu Lehrenden wechseln, die über Wissen verfügen und Bewertung vornehmen konnten. Da die Rolle neu für sie war und die ProjektteilnehmerInnen das Verhalten ihrer Peers kannten, suchten sie nach Sicherheiten, um die Stationsarbeit mit ruhigen und motivierten Besuchern zu bewältigen.

Bei der Materialerstellung für die einzelnen Stationen zeigten die Jugendlichen unterschiedliches Engagement. Einige arbeiteten nicht nur in der Schule, sondern gestalteten in ihrer Freizeit Moderationskarten (tB_web2_guides22, 2) oder einen Talkshow-Vorhang (tB_web2_guides28, 9). Im Gegensatz dazu verlief die Gestaltung von 30 Mobbing-Aussagen wie auch schon bei der Handyclip-Produktion (interner Verweis) eher zäh, was sicherlich auch mit dem bevorstehenden Schulwechsel eines Jugendlichen (tB_web2_guides28, 9) und technischen Schwierigkeiten verbunden war (z.B. verschwundene Unterlagen tB_web2_guides23, 9, ungefüllte Druckerpatronen, tB_web2_guides28, 9).

Auffallend war sowohl bei der Materialerstellung wie auch bei der Generalprobe, dass die ProjektteilnehmerInnen sich gegenseitig unterstützten. Sie erklärten Computerprogramme (z.B. Content-Management-System, tB_web2_guides25, 4) und übernahmen auch für andere Aufgaben (bspw. Zahlen-Produktion, tB_web2_guides27, 3). Während der Generalprobe übten sie konstruktive Kritik (tB_web2_guides28, 10). Ein Mädchen schlug z.B. der Verantwortlichen für die Begrüßung vor, beim Lesen nach oben zu blicken, und ergänzte: *„Ich kann das auch nicht gut“* (ebd.). Eine andere Jugendliche gab die Empfehlung, nach jedem Satzende einen Besucher oder einen der Peers anzusehen (ebd.). Darauf erwiderte die Heranwachsende: *„Ich versuch’s, aber ich bin jetzt schon total aufgeregt“*, was durch aufbauende Worte kommentiert wurde wie z.B. *„super gemacht [...], Du kannst das“* (ebd.).

Aufgrund ausgefallener Projekttage und einer inhaltlich dichten Zeitplanung (z.B. tB_web2_guides17, 1) wurde die Ausstellung verschoben und fand nach den Sommerferien statt (tB_web2_guides23, 1). Als medienpädagogische Peer Educatoren waren von ehemals 16 Teilnehmenden zwölf Jugendliche tätig. Ein Teilnehmer hatte die Schule gewechselt, ein Heranwachsender besuchte die Schule nicht mehr und zwei Jugendliche hatten sich gegen eine Teilnahme an der interaktiven Ausstellung entschieden (tB_web2_guides27, 4f; 28, 6). Das Verschieben der Ausstellung ermöglichte neben dem Fertigstellen der Materialien in ruhiger Atmosphäre auch die Mitarbeit ausschließlich von interessierten Jugendlichen. So bestand keine Teilnahmepflicht und dem Freiwilligkeitsprinzip der Jugendarbeit konnte im Rahmen der interaktiven Ausstellung eher entsprochen werden. Für das zeitliche Projektmanagement bleibt ein ausreichender Puffer (ca. 40 %), für unvorhergesehene Ereignisse in einem medienpädagogischen Kooperationsprojekt zwischen Schule und Jugendarbeit festzuhalten.

Den medienpädagogischen Fachkräften kamen im Kontext der Materialerstellung die Aufgaben zu, z.B. Software zu zeigen (tB_web2_guides22, 3). Darüber hinaus wurde im Projektverlauf deutlich, dass ein Sammeln der in der Schule erstellten Papiere, eine Sicherungskopie von Computerdateien und die Kontrolle der Hardware sinnvoll sind. Da bspw. ein Mädchen krank war und die bisher erarbeitenden Papiere mit nach Hause genommen hatte, konnte ihre Mitschülerin nicht weiterarbeiten

(tB_web2_guides23, 4). Die beiden Jungen der ‚Babble-net!-Box‘ z.B. fanden ihre Datei mit den 30 Aussagen zum Thema Mobbing nicht mehr auf dem Schulcomputer und die Weiterarbeit wurde aufgrund des wiederholten Schreibens verzögert (tB_web2_guides23, 9). Die Professionellen hatten keine Ersatzpatrone für den Drucker, sodass der Heranwachsende ebenfalls aus der ‚Babble-net!-Gruppe die in Etiketten eingefügten Karten nicht ausdrucken und laminieren konnte (tB_web2_guides26, 2). Die Tätigkeiten der pädagogischen Mitarbeiter zusammenfassend betrachtet, waren sie weniger verantwortlich für das Wiederholen von bereits gegebenen Informationen oder für die Unterstützung bei der inhaltlichen Ausarbeitungen z.B. der 30 wahren oder falschen Aussagen. Vielmehr gaben sie Impulse zum Umgang mit Gruppen wie z.B. ein freundlicher und offener Kommunikationsstil (tB_web2_guides27, 16). Zudem motivierten sie die Heranwachsenden, nicht nur den Stationsablauf zu kennen, sondern sich in die Rolle eines Peer Educators zu versetzen und die Rolle zu spielen. Zunächst boten sie sich als Besucher an, während der Generalprobe übernahmen die anderen ProjektteilnehmerInnen die Rolle der Ausstellungsbesucher (tB_web2_guides27, 12f, tB_web2_guides28, 10ff). Mit diesem Vorgehen gewannen die Heranwachsenden zusehends Sicherheit.

Mit Blick auf den Inhalt der einzelnen Stationen ist die ‚Gerichtsshow‘ ein Extrembeispiel, da aufgrund eines im Schulunterricht gedrehten Handyfilms eine Verhandlung stattfindet. Um Informationen zu vermitteln, haben jedoch Märchen, Fabeln und lehrhafte Geschichten die Tendenz, zu überzeichnen. Im Rahmen der fünf Stationen und des ‚Wissensquiz‘ wiederholten die ProjektteilnehmerInnen Themen, die für sie wichtig waren (z.B. schwer zu „hackende“ Passwörter, tB_web2_guides03, 16) und Inhalte, die sie an einem Projekttag zusammen mit den sozialen Fachkräften behandelt hatten (z.B. verschiedene Arten des Cybermobbings, Strafgesetzbuch, tB_web2_guides06, 3, 7). Indem sie die Inputs auf die einzelnen Ausstellungsaktionen übertrugen, griffen die Verantwortlichen der ‚Babble-net!-Box‘ und der Talkshow das Thema ‚Mobbing‘ auf. In der Gerichtsshow wurde vor allem der § 201a Strafgesetzbuch ‚Verletzung des höchstpersönlichen Lebensbereichs durch Bildaufnahmen‘ (BMJ 2013k) intensiver bearbeitet. Die Peer Educators des ‚Buchstabensalates‘ wählten Passwörter und ‚Privateinstellung‘ als Inhalt aus. In der Station ‚Nimm2‘ und im Quiz setzten sich die Ausstellungsbesucher mit den Themen Passwörter, sichere Einstellungen, risikoreduzierendes Verhalten, Cybermobbing und Gesetze auseinander. Die Umsetzung der Inputs als Rollenspiel oder als Spiel könnte das Prüfungsformat insbesondere an Haupt- und Realschulen – vergleichbar mit Erklärvideos in Berufsfachschulen, deren Lern- und Prüfungsmöglichkeit Karsten Wolf (2013) von der Universität Bremen untersucht – erweitern.

Durchführung der Ausstellung

Die zu Beginn des ersten Ausstellungstages vorhandene Unsicherheit der medienpädagogischen Peer Educatoren wandelte sich zu einem souveränen Auftreten und Handeln. Eine Jugendliche las bspw. die Begrüßung nicht mehr schnell vor und wich beim Lesen auch nicht mehr zurück (tB_web2_guides29, 4). Sie redete vielmehr frei und nahm Aufgaben wahr, die zuvor die sozialen Fachkräfte übernommen hatten (tB_web2_guides31, 3). So sagte das Mädchen, während mehr als 25 SchülerInnen ihre Gruppe suchten, resolut: *„Hier kommen alle her, die die Karte ‚Buchstabensalat‘ gezogen haben. Da hinten gehen alle mit der Karte ‚Talkshow‘ hin“* (ebd.). Abgesehen von dieser Selbstsicherheit sorgte am letzten Veranstaltungstag, einem Freitag, sicher auch das bevorstehende Wochenende für eine entspannte und gelassene Atmosphäre. Ein Peer Educator sagte z.B.: *„Endlich ist die Woche um! [...] Nicht wegen euch, sondern wegen dem Wochenende!“* (ebd.).

Den Wandel im Auftreten und Handeln der Peer Educatoren stellte auch eine Lehrerin fest. Sie kritisierte zwar den Unterrichtsausfall von einer Schulwoche, dennoch erkannte sie, dass die *„schwachen Schüler hier ganz anders auftreten, viel lebhafter sind und in ihrem Schulunterricht vor allem schweigen würden“* (tB_web2_guides29, 12).

Auch der Konrektor bestätigte die erworbenen Kompetenzen und bezeichnete sie als *„Sozial- und Lebenskompetenz“* (tB_web2_guides31, 5). Zudem bedauerte er, dass die Lehrkräfte das Angebot einer Führung durch die Ausstellung nicht angenommen hatten und damit den ganzheitlichen Lehr-Lernansatz sowie die Möglichkeiten der Unterrichtsgestaltung nicht erleben konnten (ebd.).

Die Rückmeldungen der jugendlichen Ausstellungsbesucher deuten ebenfalls die eher ungewohnte Methode, Informationen zu vermitteln, an. Ein Schüler teilte mit, *„dass er von der Ausstellung, bei der er selbst was machen konnte, überrascht war. ‚Ich hatte mit einem Vortrag gerechnet““* (tB_web2_guides29, 11). Die ‚Gerichts- und die ‚Talkshow‘ wurden in den kurzen Abschlussrunden als gelungen hervorgehoben (ebd., tB_web2_guides30, 5). Im Gegensatz dazu kritisierte eine Schülerin die sich wiederholenden Inhalten in den Stationen ‚Babble-net!-Box‘, ‚Buchstabensalat‘ und ‚Nimm2‘ (tB_web2_guides30, 5).

Als weiteres Merkmal charakterisierte ein Junge die Informationsvermittlung durch die Peers *„Ich fand’s gut, dass wir unter uns waren. Also keine Lehrer in den Stationen“* (tB_web2_guides29, 11). Die Grenzen des Arbeitens ohne Erwachsene liegen meines Erachtens jedoch in den Anforderungen der Gruppenarbeit, die bei den Peer Educatoren zu Überforderung und Machtlosigkeit führen können. Um dem Stören der Stationsarbeit und dem Schikanieren der Peer Educator zu begegnen, können die Fach- und Lehrkräfte die Besuchergruppen begleiten. So baten die medienpädagogischen Peer Educatoren bspw. um die Anwesenheit der sozialen Fachkräfte und Lehrenden, da sie die Ausstellungsbesucher kannten (tB_web2_guides30, 4) und bei einzelnen Schülern von dem Misslingen ihrer Motivationsidee durch die Punktevergabe ausgingen. Darüber hinaus kann

möglicherweise eine anwesende Fachkraft weitere Informationen geben, die die Peer Educatoren nicht wissen. Doch könnte eine solche Situation auch durch Zuruf gelöst werden. Die Fachkräfte stehen zur Verfügung und können bei Bedarf zu den Stationen kommen. Eine andere Möglichkeit könnte der Hinweis auf die Abschlussrunde sein. Die Peers bitten darum, die von ihnen unbeantwortete Frage später zu stellen, wenn alle, Peer Educatoren, Besucher, Fach- und Lehrkräfte, wieder zusammen sind. Möglicherweise kann infolge des unterschiedlichen Wissens im Rahmen der Abschlussrunde eine Antwort gefunden werden. Eine Peer Educatorin verwies zudem auf einen weiteren positiven Aspekt der Anwesenheit von Erwachsenen: *„Da waren auch wenige Schüler und so war das gut, dass die Lehrerin dabei war und mitgespielt hat“* (tB_web2_guides29, 8). Sinnvoll erscheint mir eine Reflexion mit den qualifizierten Jugendlichen über die Vor- und Nachteile und eine situative Entscheidungsmöglichkeit der medienpädagogischen Peer Educatoren über die Ausstellungsteilnahme von Erwachsenen.

Während der Ausstellungsdurchführung wurde ein die Struktur betreffender Aspekt deutlich. Nach der zweiten Schulkasse hatten die Jugendlichen die Stationsangebote mit bereits zehn Gruppen durchgeführt. Ein Heranwachsender erklärte, dass er *„es langweilig findet, immer das gleiche zu erzählen“* (tB_web2_guides29, 9). Zwei Peer Educatorinnen erwiderten, dass sie aufgrund der *„Wiederholungen“* Sicherheit gewinnen und gelassen werden würden (ebd.). Der von den wiederkehrenden Inhalten ermüdete Jugendliche schlug einen Wechsel in den Stationen vor (ebd.). Diesen Vorschlag erachte ich für sinnvoll und ist von den Fachkräften im Vorfeld mit den qualifizierten Heranwachsenden abzusprechen, da bei dieser Gruppe nur ein Junge zu einem Wechsel bereit war (ebd.).

Nach dem ersten Veranstaltungstag reflektierten die medienpädagogischen MitarbeiterInnen die Ausstellungsstruktur und stellten fest, dass sie die Pufferzeit für das Ankommen der Schulklassen im Klassenraum und das Zeitfenster für die Begrüßung unterschätzt hatten (tB_web2_guides29, 14). Um die kräftezehrende und anstrengende Tätigkeit als Peer Educator auszugleichen, sorgten die Professionellen in den kommenden zwei Tagen für *„Nerven- und Kraftspender“* und kauften *„Getränke, Salziges, Süßes und Obst“* (ebd.).

Weiterer Projektverlauf und Verstetigung des medienpädagogischen Angebotes

Die Wirkung der Tätigkeit als medienpädagogische Peer Educatoren hielt einen längeren Zeitraum an (tB_web2_guides32). Neun Monate nach der Ausstellung – im Juni 2010 – schulten neun der zwölf medienpädagogischen Peer Educatoren 16 SchülerInnen einer anderen integrierten Gesamtschule (tB_web2_guides32, 3). Sie bauten zusammen mit den neuen Peer Educatoren die Ausstellung auf und probten die einzelnen Stationen (tB_web2_guides32, 4). Die erste Generation der medienpädagogischen Peer Educatoren erklärte den Ablauf der Stationen,

erarbeiteten „*wichtige und unbedingt zu erwähnende*“ Inhalte (ebd.) wie z.B. die Beratungsmöglichkeiten der ‚Talkshow‘ und wiesen auf Stolpersteine hin. Zum Abschluss des Qualifizierungstages fand eine Generalprobe der Ausstellung mit den 25 Peer Educatoren statt.

Die Beratungslehrerin, die die medienpädagogische Peer-Educatoren-Schulung und die anschließende Ausstellung an die integrierte Gesamtschule geholt hatte, etablierte das Peer-Education-Angebot in ihrer Bildungseinrichtung (tB_web2_guides32, 8ff) und die dritte Generation der medienpädagogischen Peer Educatoren informierte nicht nur ihre MitschülerInnen. Sie schulten im Jahr 2012 Fachkräfte der Schulsozialarbeit des Amtes für Soziale Arbeit in Wiesbaden. Für die Übergabe des Medienprojekts an die Schulsozialarbeit hatte ich mich entschlossen, da ich die Projektanfragen allein nicht mehr bewältigen konnte und die Schulsozialarbeit Handlungsbedarf sah. Als Reaktion auf meinen Vorschlag, die einzelnen Stationen in die alltäglichen Schulsozialarbeitsstunden zu integrieren, wurden die von den TeilnehmerInnen des Praxisforschungsprojekts ‚Web 2.0 Guides‘ entwickelte Ausstellung fortgeschrieben.

Zwei Projektteilnehmerin des Praxisforschungsworkshops ‚Web 2.0 Guides‘, die auch bei der Qualifizierung der zweiten Peer-Education-Generation mitwirkten (tB_web2_guides32, 3f), nahmen eineinhalb Jahre nach der Ausstellung, im Jahr 2011, an der Produktion der Lehr-DVD ‚Virtual Life – Freunde, Feinde, Family‘ teil (tB_web2_guides32, 7). Als einen Sendebeitrag stellten sie das Konzept der interaktiven Ausstellung ‚Web 2.0 Guides‘ vor.

Eine der beiden Heranwachsenden suchte mich drei Jahre nach der medienpädagogischen Veranstaltung auf und holte sich alle Stationsmaterialien ab, um die Ausstellung als ein Projekt an ihrer Berufsfachschule online umzusetzen (ebd.).

7.5.6 Zusammenfassung

Das medienpädagogische Praxisforschungsprojekt ‚Web 2.0 Guides‘ lieferte Erkenntnisse für die zentralen Fragestellungen der Studie. Wie bei den anderen Praxisforschungsprojekten erwarben die TeilnehmerInnen während des Erstellens medialer Eigenproduktionen technisch-instrumentelle und mediengestalterische Kompetenzen (Kap. 7.5.5.1: 315ff). Im Rahmen der Kampagne gegen Cybermobbing und zur Information über Möglichkeiten und Grenzen des Web 2.0 und der Entwicklung der interaktiven Ausstellung lernten die zu Peer Educatoren qualifizierten Jugendlichen einen kritischen Umgang mit dem Web 2.0 und sozialen Netzwerken kennen (Kap. 7.5.5.1: 318ff). In unterschiedlichen medienpädagogischen Arrangements setzten sie sich mit der Veröffentlichung personenbezogener Informationen und dem Thema Cybermobbing auseinander, z.B. während der Stationsarbeit (Kap. 7.5.5.1: 318f), der Expertenbefragung (Kap. 7.5.5.6: 335f) der

Online-Recherche (Kap. 7.5.5.6: 336), der Kampagne (Kap. 7.5.5.6: 337ff) und verbal im Plenum (Kap. 7.5.5.1: 323). Aspekte dieser Auseinandersetzungsprozesse griffen die Heranwachsenden in ihren Stationen wieder auf. Die Dauerhaftigkeit, Suchmöglichkeit und Weiterverwendung persönlicher Daten sowie das unsichtbare Publikum (Boyd 2008: 27) werden bspw. in den Stationen ‚Buchstabensalat‘, ‚Gerichtsshow‘, ‚Nimm2‘ und beim ‚Wissensquiz‘ behandelt (Kap. 7.5.5.1: 321). Cybermobbing ist ein wesentlicher Bestandteil der ‚Babble-net!-Box‘ und der ‚Talkshow‘.

Abgesehen von diesen – hier nur verkürzt dokumentierten – Gesichtspunkten war der Praxisforschungsworkshop vor allem aufschlussreich für die Konzeptionierung medienpädagogischer Peer-Education-Angebote.

So stellt die professionelle Haltung, Jugendliche als Experten anzuerkennen und anhand ihres Wissens sowie ihrer Interessen Informationen weiterzugeben, die Grundlage der beiden Peer-Education-Formen, ‚peer delivery‘ und ‚peer development‘ (Kap. 4.4.2: 112), dar. In der Veranstaltung ‚Web 2.0 Guides‘ konnten die zu schulenden Jugendlichen ihre Erfahrungen und ihr Wissen im Kontext vielfältiger Settings, z.B. Expertenbefragung (Kap. 7.5.5.6: 335f), Konzept- und Materialentwicklung der Ausstellung (Kap. 7.5.5.6: 345ff) einbringen. Die medienpädagogischen MitarbeiterInnen ergänzten diese Wissensbestände durch weitere Informationen (bzw. das Löschen von einmal veröffentlichten Daten anhand des „Youtube“-Clips *„Think before you post“*, Kap. 7.5.5.1: 321).

Entscheidend ist – und auch aus der aktiven Medienarbeit mit Jugendlichen aus sozial- und bildungsbenachteiligten Lebenslagen bekannt (Niesyto 2004b: 129f, Wagner 2008: 228ff, Kap. 5.2: 134f) – dass der Informationserwerb sowie das Mitteilen von vorhandenem Wissen nicht nur verbal erfolgt. Im Projekt ‚Web 2.0 Guides‘ erstellten die Heranwachsenden z.B. eine Audiodatei oder einen Handyclip (Kap. 7.5.5.6: 342f).

Um sich nicht in fremde Ausdrucksformen sowie Präsentationsstrukturen hineinzudenken (Beranek 2013: 215) und möglicherweise Inhalte *„nicht klar darstellen [zu] können“* (ebd.: 215), sollte die Informations- bzw. Wissensweitergabe an die Peergroup von den Peer Educatoren selbst konzeptioniert und gestaltet werden. Auf diese Weise kann – wie auch im Zwischenbericht des Projekts *„peer³ – fördern_vernetzen_qualifizieren“* als Gelingensbedingung festgehalten (JFF 2013: 46) – eine intensive Auseinandersetzung mit dem Thema stattfinden und intrinsische Motivation kann sich entfalten (bspw. das Erstellen des ‚Talkshow‘-Stationsmaterials während der Freizeit, Kap. 7.5.5.6: 347). Die Peer Educatoren können darüber hinaus Selbstvertrauen erlangen, da sie aus eigenen Kräften und Kompetenzen die Präsentation entwickeln.

Der Wissenserwerb und -austausch sowie die Produktion selbst erstellter Informationsvermittlungsformen erfordern eine zeitlich lange Qualifizierungsphase – das bestätigte auch eine Teilnehmerin der ‚Web 2.0 Guides‘. Auf die Frage, ob sie

sich vorstellen könne, andere Jugendliche an einem Tag zu schulen und ihnen die Inhalte und das Vorgehen der interaktiven Ausstellung zu präsentieren, antwortete sie: „...das kann nicht so in paar Minuten oder so [...] andere[n] genauso bei[gebracht werden]“ und „... weil wir haben uns damit länger beschäftigt“ (tng02_webguides: 20f). Die zeitintensive Qualifizierung der Peer Educatoren scheint jedoch – so konstatiert auch Angelika Beranek (2013: 234) – deren Medienhandeln zu beeinflussen, bspw. die Änderung eines Passwortes (tng02_webguides: 10ff).

Neben diesen die Qualifizierung der Peer Educatoren charakterisierenden Anhaltspunkten konnten aus dem Praxisforschungsworkshop ‚Web 2.0 Guides‘ auch für die Wissensvermittlung Hinweise herausgearbeitet werden. Ein Vorzug des Peer-Education-Ansatzes liegt z.B. in der positiven Grundeinstellung gegenüber sozialen Netzwerken. Die Peer Educatoren haben den Aussagen der Ausstellungsbesucher nach (Kap. 7.5.5.2: 325f) weniger belehrend und restriktiv als Erwachsene Informationen weitergegeben (ebd.). Zugleich besteht aufgrund der Abwesenheit von Erwachsenen in den Ausstellungsstationen der Nachteil, dass die Peer Educatoren mit der Besuchergruppe bzw. einzelnen BesucherInnenn überfordert sein können. Daher erscheint die Anwesenheit von Erwachsenen, die die soziale Gruppenarbeit bei Bedarf übernehmen, zielführend (Kap. 7.5.5.6: 350f). Die Zusammenarbeit zwischen Erwachsenen und Peer Educatoren sowie unterschiedliche Informationsangebote (bspw. Vorträge vom Cybermobbing-Betroffenen, Peer-Education-Projekte, Theaterstücke, Online-Spiele, Handy-Applikationen) erscheinen insgesamt für eine intensive Auseinandersetzung mit dem Web 2.0 sinnvoll.

8. Zusammenfassung: Kristallisationspunkte für die medienpädagogische Praxis und Forschung

Im Rahmen von fünf medienpädagogischen Praxisforschungsprojekten wurde das Potenzial des Web 2.0 für die Jugendarbeit untersucht. Aus den Ergebnissen dieser Studie lassen sich Lernarrangements, Methoden und Konzepte für eine handlungsorientierte Medienpädagogik mit dem Web 2.0 entwickeln, was Ziel des vorliegenden Forschungsprojekts war. Im Folgenden werden die zentralen Erkenntnisse für die medienpädagogische Praxis und Forschung erörtert (Kap. 8.1: 354ff) und die wissenschaftlichen Forschungsmethoden reflektiert (Kap. 8.2: 374ff). In diesem Kontext werden Desiderate für medienpädagogische Praxisstrategien und Forschungsverfahren benannt.

8.1 Übergreifende Darstellung und Diskussion der zentralen Befunde

In diesem Kapitel werden die wesentlichen Erkenntnisse der Studie für die medienpädagogische Praxis zusammengefasst, mit den im theoretisch-konzeptionellen Bezugsrahmen (Kap. 3: 25 bis Kap. 5: 139) herausgearbeiteten Aspekten verbunden und in den Fachdiskurs eingeordnet. Neben Anknüpfungspunkten an vorhandene Erkenntnisse wird auf Herausforderungen und Perspektiven für die Jugendarbeit und die Soziale Arbeit mit Medien hingewiesen.

8.1.1 Medienbildung

Die medienpädagogischen Praxisforschungsprojekte zeigen exemplarisch die Möglichkeiten einer über die Vermittlung technisch-instrumenteller Kompetenzen hinausgehenden Medienbildung für das Web 2.0 auf und eröffnen Jugendlichen neue Erfahrungen, Handlungsoptionen und Nutzungskompetenzen – wie dies in dem Ansatz der Lebensweltorientierung (Thiersch/Grunwald/Köngeter 2005: 161ff, Kap. 4.2.1: 62ff) und dem umfassenden Medienkompetenzbegriff (Baacke 1996, Kap. 5.1: 128f) beschrieben wird.

Mediennutzung, Medienkunde, Mediengestaltung, Medienkritik

Im Rahmen der fünf Medienworkshops wurde der alltägliche Medienumgang der ProjektteilnehmerInnen mit Web-2.0-Angeboten aufgegriffen, z.B. das Ansehen von „Youtube“-Filmen oder die Kommunikation in sozialen Netzwerken. An diese Medienpräferenzen und Alltagspraktiken anknüpfend wurden weitere Impulse gegeben. So lernte die Mehrheit aller TeilnehmerInnen im Sinne der Mediennutzung und Medienkunde (Kap. 5.1: 129) bspw. die technisch-instrumentellen Möglichkeiten der Open-Source-Software ‚Audacity‘, des Bildbearbeitungsprogramms ‚IrfanView‘ und den Bilderclipanbieter ‚Animoto‘ kennen, um mediale Eigenproduktionen für das Web 2.0 zu erstellen (Kap. 7.1.5.1: 179f, Kap. 7.2.5.1: 219, Kap. 7.3.5.1: 253, Kap. 7.4.5.1: 290f).

Die Jugendlichen aus dem Workshop ‚medien-street-art‘ und ‚WI4YOU‘ erhielten zudem Einblick in die Mediengestaltung, indem sie eine eigene Online-Landkarte bei dem Anbieter ‚Google Maps‘ produzierten (Kap. 7.1.5.1: 184f, Kap. 7.2.5.1: 219f). Auf diese Weise stellten die Fachkräfte Programme vor, die den Heranwachsenden aus ihrem alltäglichen Medienhandeln bekannt waren und eröffneten damit weitere Nutzungsmöglichkeiten. Da die vorgestellte Software im Internet frei zugänglich ist und nicht für ein pädagogisches Setting entworfen wurde, kann auch die Arbeit mit diesen Programmen als niedrigschwellig und alltagsnah beschrieben werden. Die pädagogischen MitarbeiterInnen legten Alternativen zu kostenintensiver und lizenzierter Software dar, die die Heranwachsenden in ihr alltägliches Handeln integrieren konnten.

In allen fünf Projekten wurden die TeilnehmerInnen während des Erstellens ihrer medialen Eigenproduktionen oder der Entwicklung der Ausstellung auf eine reflektiert-kritische Web-2.0-Nutzung – entsprechend des Medienkompetenzbegriffs und dessen Dimension der Medienkritik (Kap. 5.1: 128f) – hingewiesen. Neben dem Urheberrecht (Kap. 7.2.5.1: 220f), den Informationen über Bildlizenzen (Kap. 7.3.5.1: 255f), der Erwähnung legaler Musik- und Bilddatenbanken im Internet (Kap. 7.1.5.1: 183) sowie den Empfehlungen, eigene Fotos oder Musik zu produzieren (Kap. 7.3.5.1: 255f, Kap. 7.1.5.1: 184f), beschäftigten sich die Jugendlichen in dem Medienprojekt ‚Web 2.0 Guides‘ eingehender mit der Veröffentlichung persönlicher Daten und deren möglichen negativen Folgen (bspw. Cybermobbing).

Wie die Urheberrechtsverletzung in dem Medienangebot ‚Das Event‘ veranschaulicht (Kap. 7.3.5.1: 256), kann auch bei der handlungsorientierten Wissensvermittlung nicht von einem unmittelbaren Aufgreifen bzw. von einem direkten Wissenstransfer auf das Handeln ausgegangen werden. Bildungs- und Lernprozesse sind komplexer und benötigen Zeit – oft erschließen sich bestimmte Aspekte erst in einem anderen Kontext. Zu berücksichtigen ist auch, dass insbesondere Heranwachsende sich in einem Entwicklungsprozess befinden, in dem sich das analytisch-reflektierende Denken, das Erfassen gesellschaftlicher Prozesse sowie medientechnologischer Entwicklungen weiter entfalten und die Übertragung auf ein sozialverantwortliches Handeln noch erlernt wird.

Identitätsarbeit und Auseinandersetzung mit der eigenen Geschlechtsrolle

Anhand von Tonaufnahmen, Selbstdarstellungsfotos und Bilderclips fanden abgesehen von dem Medienangebot ‚Web 2.0 Guides‘ in allen Projekten ‚situative Selbstthematisierungen‘ (Keupp et al. 2006: 217ff, Kap. 4.3.1: 93) statt, in denen sich die TeilnehmerInnen rudimentär mit Identitätsfragen, ihrer Lebenswelt und ihrem Sozialraum auseinandersetzten. Da diese Auseinandersetzung handlungsorientiert und mithilfe ‚digitaler Selbstnarrationen‘ erfolgte, konnte, zumindest im Rahmen der Selbstdarstellungsfotos und der Bilderclips, einer ausschließlich kognitiv-rationalen und auf Sprache reduzierten Identitätsarbeit begegnet werden.

In ‚Das Event‘ und ‚Ich, das Leben & die Liebe‘ fotografierten Mädchen Gegenstände, mit denen sie sich identifizierten, z.B. Fußbälle, Handys, Schminke, Schmuck oder ihren Mund (Kap. 7.3.5.1: 256f, Kap. 7.4.5.1: 291f). Diese Metapher stellen Momentaufnahmen, fragmentarische Selbstnarrationen dar. Die Jugendlichen erzählen von ihren aktuellen Medienpräferenzen, Interessen, Vorlieben und Lebensthemen, die Teilaspekte ihres gegenwärtigen Selbst auszeichnen. Verknüpfen die weiblichen Heranwachsenden die situativen Selbsterfahrungen mit vergangenen, gegenwärtigen sowie zukünftigen Selbstnarrationen (Keupp et al. 2006: 208), können „*Teilidentitäten*“ (ebd.: 218ff) entstehen (Kap. 4.3.1: 89ff).

Aufgrund der Medienproduktion in einer Gruppe mit FreundInnen konnten die eigenen Selbstbilder mit der Wahrnehmung anderer abgeglichen werden (Kap. 7.1.5.1: 185, Kap. 7.4.5.1: 291). In ‚Ich, das Leben & die Liebe‘ wurde die Fremdwahrnehmung sogar mithilfe einer Sprachaufzeichnung festgehalten (Kap. 7.4.5.1: 291).

Die von Heiner Keupp et al. (2006: 201, Kap. 4.3.1: 90f) als grundlegende Voraussetzungen für die Identitätsbildung betrachtete ‚Anerkennung‘ erfuhren die ProjektteilnehmerInnen vor allem in drei Praxisforschungsworkshops. Bei ‚mediens-treet-art‘ wurden sowohl andere Jugendliche als auch Anwohner auf die Heranwachsenden aufmerksam. Die Teilnehmer präsentierten ihnen ihre Medienproduktionen und tauschten sich teilweise mit ihnen aus (Kap. 7.1.5.6: 199). Selbstwirksamkeit konnte sich bei den Mädchen aus dem Medienangebot ‚Das Event‘ entfalten, da sie ein Angebot der Jugendarbeit mitgestalteten. Über das Internet organisierten die weiblichen Heranwachsenden aus fünf Jugendeinrichtungen die Abschlussveranstaltung nahezu selbst. Diese Planung wurde von nicht am Projekt teilnehmenden Jugendlichen sowie MitarbeiterInnen verfolgt und mit einem bundesweiten Preis ausgezeichnet (Kap. 7.3.5.1: 259). Die in Form einer Auszeichnung entgegengebrachte Wertschätzung erlebten auch die TeilnehmerInnen des Medienprojekts ‚Web 2.0 Guides‘. Darüber hinaus erfuhren sie auch während und nach ihrer Ausstellung und Tätigkeit als medienpädagogische Peer Educatoren Anerkennung von einigen MitschülerInnen, LehrerInnen und der Schulleitung (Kap. 7.5.5.6: 359).

Abgesehen von der Identitätsentwicklung im Allgemeinen ist in der Jugendphase die Entfaltung der Geschlechtsidentität von zentraler Bedeutung. Auf Grundlage vielfältiger Genderpolitiken (Kap. 4.2.3: 81ff) und im Kontext einer gendersensiblen Medienarbeit (Kap. 5.2: 135f) werden pädagogische Settings initiiert, in denen sich Heranwachsende mit ihrer Geschlechtsrolle auseinandersetzen. Auch in den geschlechtshomogenen Praxisforschungsprojekten ‚Das Event‘ und ‚Ich das Leben & die Liebe‘ wurden Mädchen bei der Bearbeitung von Selbst- und Geschlechtsbildern unterstützt. Mithilfe symbolischer Selbstinszenierungsfotos stellten sie sich anderen Projektteilnehmerinnen vor und befassten sich auf diese

Weise mit Identitätsfragen wie z.B. „Was zeichnet mich aus?“ oder „Was ist typisch für mich?“ und ihrer Geschlechtsidentität. Unter den visuellen Antworten finden sich sowohl stereotypische Geschlechterbilder (z.B. Schminke, Schmuck) als auch Geschlechtsstereotypen auflösende Aufnahmen (bspw. Handy, Mikrofon). Selbst wenn in den Praxisforschungsangeboten medial vermittelte Geschlechtsrollen und stereotypische Darstellungen in sozialen Netzwerken nur vereinzelt bearbeitet wurden (Kap. 7.4.5.1: 292), betrachte ich das Erstellen symbolischer Selbstdarstellungsfotos als eine das ‚Doing-gender‘-Konzept aufgreifende (Kap. 4.2.3: 83) und für die aktive Medienarbeit geeignete Strategie, um die z.B. in der Studie von Clarissa Schär (2013: 111) herausgearbeiteten Grenzen der Selbstdarstellung und die Verfestigung stereotyper Geschlechtskonstruktionen im Web 2.0 zu thematisieren. Die handlungsorientierte Vorgehensweise der Fotoproduktion gab Impulse, die eigene Selbstinszenierung und die der Peergroup zu hinterfragen (Kap. 7.4.5.1: 290, Kap. 7.4.5.2: 294). Zudem wurde im Rahmen der medienpädagogischen Fotoaktion den weiblichen Heranwachsenden Raum sowie Zeit zum Austausch über Prozesse der Peergroup und den insbesondere in der Jugendphase wichtigen Themen der Zugehörigkeit und Ausgrenzung angeboten. Diese Möglichkeiten der Aufarbeitung von im Internet veröffentlichten Weiblichkeitsbildern, die Wirkungen des Posierens sowie das Aufmerksammachen auf weitere Selbstinszenierungsformen wurde von den pädagogischen Mitarbeiterinnen in dem Gruppengespräch mehrfach hervorgehoben (mag_event_ich: 20, 22, 26).

Neben der Unterstützung bei der Identitäts- und Geschlechtsrollenentwicklung ist die Stärkung der Persönlichkeit und damit verbunden das Setzen von Grenzen sowie der Selbstschutz ein weiteres Ziel der Mädchenarbeit und der genderbezogenen, aktiven Medienarbeit. Mithilfe der symbolischen Selbstinszenierungen konnte den Projektteilnehmerinnen – angelehnt an einen pädagogisch-aktiven Jugendmedienschutz – alternative Selbstdarstellungen dargelegt werden, die fern unvorteilhafter Aufnahmen liegen.

Im Gegensatz zu den Praxisforschungsprojekten ‚Das Event‘ und ‚Ich das Leben & die Liebe‘ war die Entwicklung der Geschlechtsidentität kein explizites Ziel von ‚medien-street-art‘, ‚WI4YOU‘ und ‚Web 2.0 Guides‘. In diesen medienpädagogischen Workshops erfolgte – dem ‚Doing-gender‘-Ansatz folgend (Kap. 4.2.3: 83) – die Geschlechtskonstruktion in sozialen Herstellungsprozessen, im Handeln und Verhalten in Interaktionen. Bezüglich des medienpädagogischen Angebots ‚medien-street-art‘ kann festgehalten werden, dass an dem ursprünglich gemischtgeschlechtlich ausgerichteten Medienprojekt ausschließlich männliche Jugendlichen teilnahmen. Neben der Bestätigung vorhandener Erkenntnisse über geschlechtsbezogene Aneignungspraktiken im Sozialraum (Nissen 1998: 223, Landhäuser 2012: 136, Kap. 4.3.2: 100) ist meines Erachtens jedoch weniger das Geschlecht, sondern vielmehr die Verdrängung einiger Gruppen durch die

Teilnahme bestimmter Cliques entscheidend. Da die Jungen, die in der Nähe der Köpenicker Straße Fußball spielten, das medienpädagogische Projekt als erste und vor allem regelmäßig wahrnahmen, verdrängten sie sowohl weibliche Heranwachsende als auch männliche Jugendliche vom „Moabiter Fußballplatz“.

Wie die auf das Wesentliche begrenzte Diskussion einer umfassenden Medienbildung verdeutlicht, konnte im Rahmen der Praxisforschungsprojekte an vorhandene Konzepte der lebenswelt-, zielgruppenorientierten und gendersensiblen Medienpädagogik angeknüpft werden. Die Online-Landkarten, digitale Selbstnarrationen und symbolische Selbstdarstellungen, die mit einer reflektiert-kritischen, handlungsorientierten Auseinandersetzung verbunden sind, dokumentieren zudem Strategien für die medienpädagogische Praxis mit dem Web 2.0, die Bedarf für weitere explorative Praxis und Forschungsprojekte aufzeigen.

8.1.2 Sozialraum

In der Sozialen Arbeit und im Handlungsfeld der Jugendarbeit liegt ein Sozialraumverständnis vor, das über den absoluten Raum hinausgeht, das Handeln des Individuums sowie gesellschaftliche Interaktionen einschließt und zum „*Fachlichkeits- und Organisationsmuster*“ geworden ist (Kessl/Reutlinger 2011: 1508, Kap. 4.2.2: 73). Daher wird auch eine „*sozialräumliche Wende*“ konstatiert (Kessl/Reutlinger 2011: 1513), die jedoch mit Blick auf das Internet noch aussteht. Im Gegensatz z.B. zur Soziologie, Medien- und Kommunikationswissenschaft sowie Medienpädagogik (Löw 2001, Hipfl et al. 2004, Tillmann 2008 u.a.) übersieht die Soziale Arbeit und die Jugendarbeit, dass auch das Internet ein „*ständig (re)produzierte[s] Gewebe sozialer Praktiken*“ darstellt, in das „*differente historische Entwicklungen, kulturelle Prägungen und politische Entscheidungen eingeschrieben werden*“ (Kessl/Reutlinger 2013: 129) (ausführlicher Kap. 4.2.2: 69). Diese online verlaufenden sozialen Prozesse knüpfen an bereits vorhandene Wahrnehmungs- und Handlungsräume an und ergänzen bzw. erweitern (Ahrens 2002: 181) die Sozialraum(de)konstruktionen. Durch das Hinwegblicken über die Nutzung, Aneignung und Produktion von Sozialräumen im Internet werden auch sich reproduzierende strukturelle Rahmenbedingungen und Hierarchisierungen medialer Raum(de)konstruktion nicht wahrgenommen. Ebenso unbeachtet bleibt die – insbesondere für Heranwachsende bedeutsame – aneignungs- und bildungsfördernde Dimension medialer Räume. Jugendliche wachsen in einer mediatisierten Gesellschaft auf, in der Lebensalltag, Kultur, Beziehungen und Identitäten von Medientechnologien bestimmt werden (Krotz 2007:12). So nutzen Heranwachsende Medien nicht nur zur Interaktion und Kommunikation. Aufgrund des Bedeutungsverlustes von Institutionen sowie der Pluralisierung von Lebensformen werden Medien auch zur Orientierung und zur Vermittlung von Normen genutzt. Die Mediatisierung formt demzufolge den wechselseitigen Konstruktionsprozess

zwischen individueller Entwicklung und gesellschaftlicher Interaktion. Um von einer „sozialräumliche[n] Wende“ (Kessl/Reutlinger 2011: 1513) in der Sozialen Arbeit und Jugendarbeit sprechen zu können, ist der Raumbegriff auf das Internet auszuweiten und sozialraumbezogene Methoden sind zu aktualisieren.

Die fünf Praxisforschungsprojekte zeigen Ansatzpunkte für ein umfassendes Sozialraumverständnis und für internetgestützte Sozialraummethoden auf, die das Substrat der ‚virealen Sozialraumaneignung‘ bilden. Das Konzept der ‚virealen Sozialraumaneignung‘ schließt an den aktualisierten Aneignungsansatz (Deinet/Derecik 2013: 81ff, Kap. 4.2.2: 81) und das ‚vireale Lernen‘ an (Röll 2009: 268, Kap. 5.2: 132). Im Rahmen der ‚virealen Sozialraumaneignung‘ kann Jugendarbeit bildungsfördernde Gelegenheitsstrukturen schaffen, die Heranwachsende in einer mediatisierten Gesellschaft weiterhin bei ihren Handlungsaufgaben, der Auseinandersetzung mit dem eigenen Selbst und der sozialen, materiellen und symbolischen Umwelt, unterstützen. Zugleich können sozialräumliche Mitgestaltungsmöglichkeiten eröffnet werden. Anhand des Begriffs ‚vireal‘ (Kap. 4.2.2: 73) wird die Verwobenheit traditioneller und mediengestützter Methoden deutlich. So können die von Ulrich Deinet (2009c: 65ff) und Richard Krisch (2009: 78ff) herausgearbeiteten sozialräumlichen Methoden der Jugendarbeit weitergeführt und es kann an medienpädagogische Ansätze angeknüpft werden (Niesyto 1991, Röll 2009: 269ff, Kretschmer/Ertelt 2002: 30ff, Kap. 5.2: 131ff). Das Konzept der ‚virealen Sozialraumaneignung‘ umfasst vier Strategien: ‚Jugendarbeit im und mit dem Internet‘, ‚mobile Jugendmedienbildung‘, ‚virtuell-aufsuchende Jugendsozialarbeit und Jugendarbeit‘ sowie ‚digitale Jugendbildung‘ bzw. ‚Cyberwork‘.

Jugendarbeit im und mit dem Internet

Diese Strategie wurde aus den Praxisforschungsprojekten ‚medien-street-art‘, ‚WI4YOU‘, ‚Das Event‘ und ‚Ich, das Leben und die Liebe‘ entwickelt. Bei der Vorgehensweise handelt es sich um Angebote in Jugendeinrichtungen, die einem umfassenderen Bildungsverständnis entsprechen und aus der aktiven Medienarbeit bekannt sind (Schell 1999, Rösch et al. 2012, Kap. 5.2: 130ff). Neben dem Bereitstellen von Medientechnologien zur selbsttätigen Aneignung (z.B. Internetzugang, mobile Medien wie GPS-Geräte, Tablet-Computer) steht die Auseinandersetzung mit dem eigenen Selbst im Verhältnis zur Lebenswelt im Mittelpunkt. Die pädagogischen Fachkräfte gestalten ein Bildungsarrangement in der Institution und geben Impulse zur digitalen Selbstnarration. Eine Aktualisierung der sozialräumliche Methode ‚Autofotografie‘ (Deinet 2009: 78f, Krisch 2009: 115, Kap. 4.2.2: 80) kann konstatiert werden, da Heranwachsende nicht nur Orte und Plätze aus ihrem Lebensumfeld fotografieren. Vielmehr setzen sie Fotos, die tägliche Aktivitäten, Erlebnisse, Lieblingsgegenstände und Aufenthaltsorte abbilden (Kap. 7.3.5.1: 256, Kap. 7.2.5.1: 222), zu einem Bilderclip zusammen und präsentieren ihr

„visuelles Journal“ im Internet. Auf diese Weise erzählen sie mediengestützt von ihren Selbstbildern, Eindrücken, Sichtweisen und Sozialräumen. Bereits während der Sichtung der Fotos und der Produktion können Erzählanlässe entstehen, die den professionell Handelnden fragmentierte Einblicke in das subjektive Weiterleben der Heranwachsenden geben. Die mithilfe der Online-Bilderclips erhaltenen Informationen können die Fachkräfte im Sinne eines Instruments der Lebenswelt- und Sozialraumanalyse für die Weiterentwicklung von Angeboten der Jugendarbeit verwenden. So können die Online-Bilderclips als ein aneignungs- und bildungsförderndes Vorgehen wie auch zur Mitgestaltung betrachtet werden.

Mobile Jugendmedienbildung

Die Vorgehensweise basiert auf dem medienpädagogischen Praxisforschungsprojekt ‚medien-street-art‘ und wird in Anlehnung an Walter Spechts Ansatz ‚Mobile Jugendarbeit‘ (Specht 1979, Kap. 4.4.1: 108) als ‚mobile Jugendmedienbildung‘ bezeichnet. Dieser Begriff wurde gewählt, da ‚mobile Jugendmedienbildung‘ aufgrund der AdressatInnen eine Spezifizierung der ‚aufsuchenden Arbeit‘ (Kap. 4.4.1: 107f) und der ‚aktiven Medienarbeit‘ (Schell 1999, Kap. 5.2: 130f) darstellt.

Im Gegensatz zu der institutionsgebundenen Strategie ‚Jugendarbeit im und mit dem Internet‘ suchen professionell Handelnde im Kontext der mobilen Jugendmedienbildung Heranwachsende an ihren Aufenthaltsorten im Stadtteil auf. Analog zu dem Konzept der ‚Medien-Spielplätze‘ (Kretschmer/Ertelt 2002: 30ff, Kap. 5.2: 132), in dessen Kontext Monitore, Desktop-PCs und Netzwirkabel mithilfe eines Kleinbusses in den Stadtteil transportiert wurden, stattdessen sich die sozialen Fachkräfte mit mobiler Medientechnologie aus (bspw. Netbooks, Tablet-PCs, GPS-Geräte, mobiles Internet, QR-Codes, Mobilapplikationen). An unkonventionellen Orten wie z.B. der Straßenecke arrangieren die Professionellen ein zur Bildung und Aneignung inspirierendes Setting.

Hierfür ist ein mit der aufsuchenden Arbeit identisches, mit gewandelten Herrschaftsverhältnissen einhergehendes und professionelles Handeln entscheidend, da die Fachkräfte sich in die Sozialräume Jugendlicher begeben und nicht mehr über das Hausrecht sowie die damit verbundene Macht verfügen (Kap. 4.4.1: 109). Um eine vertrauensvolle Atmosphäre und Beziehung zu den teilweise unbekannten Heranwachsenden aufzubauen bzw. um sie nicht aus ihrem Sozialraum zu verdrängen, ist ein sensibles Auftreten der professionell Tätigen notwendig. Das Aufsuchen bedeutet für die Jugendlichen, dass sie keine Hemmschwelle überwinden und keine Einrichtung betreten müssen. Zusammen mit dem Wegfallen einer verbindlichen oder im Vorfeld zu leistenden Anmeldung eröffnet die mobile Jugendmedienbildung eine Niedrigschwelligkeit, die wie bei ‚medien-street-art‘ Heranwachsende erreichen kann, welche für gewöhnlich keine institutionsgebundenen Angebote wahrnehmen.

Nehmen die Heranwachsenden die sensible, niedrigschwellige Kontaktaufnahme an und lassen sich auf das medienpädagogische Angebot ein, können sie sich entsprechend ihren Eigeninteressen und Ressourcen selbstständig mit mobiler Medientechnologie befassen. Die Professionellen können abgesehen von der Förderung technisch-instrumenteller Medienkompetenz weitere Handlungsmöglichkeiten aufzeigen und Impulse zur Auseinandersetzung mit dem eigenen Selbst und der sozialen Umwelt geben. So können die Jugendlichen digitale Selbstnarrationen produzieren und sich mit Aspekten ihrer Person und ihren Sozialräumen auseinandersetzen. Die medialen Erzählungen werden in Fortführung der ‚Nadelmethode‘ (Deinet 2009c: 72ff, Krisch 2009: 78ff, Kap. 4.2.2: 79) als Pin, einer Ortsmarke, auf eine Online-Landkarte bei ‚Google Maps‘ gesetzt. Diese Ortsmarken, die Selbstdarstellungen, Sichtweisen über Offline-Aufenthaltsorte und Verortungen Jugendlicher enthalten, kann sich die Öffentlichkeit im Internet ansehen und eine ‚Online-Stadtteilbegehung‘ durchführen (‚Stadtteilbegehung mit Jugendlichen‘, Deinet 2009c: 68ff, Krisch 2009: 88ff, Kap. 4.2.2: 68f). Um eine differenzierte Stadtteilbegehung im Internet zu eröffnen, können den Pins verschiedene Farben oder Symbole zugeordnet werden, z.B. Blau als Aufenthaltsort für Mädchen oder ein Stoppschild als ein negativer, mit Ängsten besetzter Platz.

Im Rahmen der Produktion einer Online-Landkarte wird der Sozialraum ‚Google‘ mit seinen Möglichkeiten und Grenzen angeeignet, umgestaltet und neu konstituiert (Kap. 7.1.5.1: 187). Die mediale Sozialraumkonstruktion, die nicht mehr nur Straßen, Bushaltestellen und Institutionen im Stadtteil abbildet, stellt eine Landkarte medialer Selbstnarrationen dar, auf der das eigene Leben in Bezug zum physisch-materiellen Raum gesetzt wird. Daher können die Online-Landkarten auch als Modifizierung ‚subjektiver Landkarten‘ (Deinet 2009c: 75ff, Krisch 2009: 110ff, Kap. 4.2.2: 79f) betrachtet werden. Obwohl bei den Praxisforschungsprojekten ‚medien-street-art‘ und ‚WI4YOU‘ mehrere Jugendliche eine Online-Landkarte gestalteten, ist die kartografische Darstellung übertragbar. So können einzelne Heranwachsende subjektiv bedeutsame Personen, Gegenstände sowie Handlungs- und Aufenthaltsorte auf einer Karte im Internet präsentieren. Um die Lebenswelt des Jugendlichen näher kennenzulernen, nutzen die sozialen Fachkräfte während der Präsentation der Online-Landkarte einzelne Ortsmarken als Gesprächsimpuls und für Nachfragen.

Die mobile Jugendmedienbildung und die Produktion einer Online-Landkarte kann darüber hinaus mit der ‚Aktivierenden Befragung‘ (Hinte/Karas 1989: 45ff, Lüttringhaus/Richers 2013, Kap. 4.2.2: 76) oder dem ‚Aktivierenden Gespräch‘ (Lüttringhaus/Streich 2004: 102, Kap. 4.2.2: 76) verglichen werden. Die professionell Handelnden suchen Heranwachsende auf und geben einen Impuls zur Auseinandersetzung mit dem eigenen Selbst und der sozialen Umwelt – nur nicht durch Fragen, sondern durch die Produktion einer Online-Landkarte. Zugleich können über die Analyse der medialen Selbstnarrationen und Gespräche während

der Medienproduktion Daten erhoben werden, die die Jugendarbeit zur Konzeptionierung weiterer Angebote nutzen kann.

Bei der mobilen Jugendmedienbildung kann zudem die Gleichzeitigkeit räumlicher Erfahrung erlebt werden (Löw 2001: 266, Kap. 4.2.2: 69). Heranwachsende können ihr Selbst im Verhältnis zur unmittelbaren Lebenswelt erfahren, indem sie sich an ihren Offline-Treffpunkten mit ihrer Person auseinandersetzen und eine Online-Landkarte erstellen. Physisch befinden sie sich an diesem Ort, im Web bilden sie ihre Erfahrungen, Erlebnisse, Emotionen, Erinnerungen und Sichtweisen ab, die sie mit diesem Platz verbinden.

Da die mobile Jugendmedienbildung im öffentlichen Raum und nicht in einer Institution erfolgt, werden auch Bewohner des Stadtteils auf die Heranwachsenden aufmerksam. Auf diese Weise können Gespräche zwischen Jugendlichen, Anwohnern und sozialen Fachkräften entstehen, die dem Informationsaustausch dienen und auch zur Annäherung beitragen können.

Abgesehen von der Fortschreibung sozialräumlicher Methoden der Jugendarbeit zeigt die mobile Jugendmedienbildung Ansatzpunkte für ein aufsuchendes Medienkonzept der Sozialen Arbeit auf. Die Stärken dieses Konzepts liegen in der Verknüpfung der aufsuchenden Arbeit (Kap. 4.4.1: 107ff) mit mobilen Medientechnologien im Sozialraum. Die sozialen Fachkräfte verlassen ihre Institutionen, begeben sich z.B. mit Tablet-Computer in den Stadtteil und suchen ihre AdressatInnen auf. Unmittelbar an den Treffpunkten eröffnen sie Hilfsangebote, z.B. teilen sie Wohnungslosen noch zur Verfügung stehende Notunterkünfte mit. Die Informationen erhalten sie aus einer mobilen Applikation, die auf eine Datenbank zugreift und von allen Institutionen sofort bei Belegungen eines Platzes aktualisiert wird.

Neben diesen Unterstützungsangeboten können die professionell Handelnden im Rahmen ihrer aufsuchenden Tätigkeit Interessen und Bedürfnisse einzelner Gruppen zusammenführen und bspw. Nachbarschaftshilfe initiieren sowie online koordinieren – ähnlich wie die regionalen ‚Facebook‘-Gruppen „free your craft“, in denen u.a. handwerkliche Fähigkeiten wie Tapezieren angeboten werden. Nachbarschaftliche Unterstützung, z.B. Kinderbetreuung, Mittagessen, Einkauf, Renovierungen könnten bei den aufsuchend Tätigen auch an einem Medienterminal, der einer Telefonzelle oder einem Geldautomaten gleicht, als Tonaufnahme festgehalten, abgerufen und kombiniert werden. Um die Nachbarschaftshilfe anzubieten, bedarf es angesichts der Sprachaufzeichnung keiner schriftlichen Kompetenzen. Die Audiodatei könnte von jedem Smartphone oder an den im Sozialraum und im Stadtteilzentrum aufgestellten Medienterminal aufgenommen werden. Hat sich dieses Unterstützungsangebot etabliert, ziehen sich die professionell Handelnden allmählich zurück und übergeben anderen Sozialraumakteuren die Aufgabe der Koordination.

Ebenso kann die sozialräumliche Mitgestaltung zur Verbesserung der Lebensbedingungen und Lebensqualität gefördert werden (bspw.

Kinderbetreuungsmöglichkeiten einrichten, Grünflächen anlegen, Treffpunkte restaurieren). Mithilfe der Kombination von aufsuchender Arbeit im Stadtteil und mobilen Medientechnologien können weitere AdressatInnen erreicht werden, die bisher die institutionsgebundenen Teilhabeangebote selten wahrgenommen haben. So können Statements, Perspektiven und Stimmen unmittelbar im Stadtteil eingeholt, gebündelt und von den Aufenthaltsorten aus publiziert werden. Die Online-Landkarten als sozialräumliche Mitgestaltungsmöglichkeit und als Weiterführung der ‚Nadelmethode‘, ‚Stadtteilbegehung‘, ‚subjektiven Landkarten‘ und ‚Aktivierenden Befragung‘ wurden bereits auf Jugendliche konzentriert vorgestellt. Dieses Verfahren kann auf andere AdressatInnen erweitert werden und ist meines Erachtens eine sozialraumbezogene Strategie für unterschiedliche Zielgruppen.

Virtuell-aufsuchende Jugendsozialarbeit und Jugendarbeit

Der Begriff ‚virtuell-aufsuchende Jugendarbeit‘ wurde von Christiane Bollig (2009) in ihrer Diplomarbeit entfaltet und von Tilmann Pritzens (2011) weiterentwickelt (Kap. 4.4.1: 110f). Bei dieser Strategie, die aus den Erkenntnissen der Praxisforschungsprojekte ‚Das Event‘ und ‚Web 2.0 Guides‘, den Erfahrungen der ProjektteilnehmerInnen sowie dem Fachdiskurs der Medienpädagogik resultiert, geht es um die Präsenz der Jugend(sozial)arbeit im Sozialraum Internet und um professionelles Handeln in sozialen Netzwerken.

Bundesweit sind viele Jugendeinrichtungen seit Jahren im Internet aktiv, nutzen das Internet zur Öffentlichkeitsarbeit und führen medienpädagogische Online-Projekte durch. Mit der Verbreitung sozialer Netzwerke wie ‚Facebook‘ und der zeitlich umfangreichen eigentätigen Aneignung Jugendlicher in diesen Räumen haben sich auch viele Jugendeinrichtungen bei Online-Anbietern angemeldet. Doch die Mehrheit der Institutionen nutzen soziale Netzwerke nur zur Veröffentlichung von Informationen, und das obwohl schon die Blogforschung 2006 die Möglichkeiten zum Identitäts- und Beziehungsmanagement herausgearbeitet hat (Schmidt 2006: 172). Christiane Bollig (2009) und das Gangway Team Marzahn um Tilmann Pritzens (2011) und Uwe Heide des Vereins ‚Gangway e.V. – Streetwork/Straßensozialarbeit in Berlin‘ zeigen das Potenzial des Beziehungsmanagements für die Jugendsozialarbeit und Jugendarbeit in Beratungskontexten auf und bieten u.a. jungen Menschen sozialpädagogische Hilfen nach § 13 SGB VIII an (z.B. soziale Integration, schulische und berufliche Ausbildung). Die Streetworker des Vereins ‚Gangway e.V.‘ sind parallel zu ihrer aufsuchenden Arbeit im Stadtteil Berlin-Marzahn über Smartphones mit dem Internet und sozialen Netzwerken verbunden. Aufgrund der gleichzeitigen Präsenz im Stadtteil und im Internet eröffnen die Fachkräfte eine niedrigschwellige Kontaktaufnahme bzw. Erreichbarkeit. Zentral bei der virtuell-aufsuchenden Strategie ist, das niedrigschwellige Unterstützungsangebot im Internet als Ergänzung und nicht als Ersatz zu verstehen. Im Mittelpunkt des Vorgehens stehen der Kontaktaufbau und die Beziehungspflege. Es werden

Nachfragen gestellt, kurze Hinweise und Ratschläge gegeben (z.B. ein Link zu einer weiterführenden Hilfseinrichtung) oder Beratungstermine vereinbart. In der offenen Kinder- und Jugendarbeit können soziale Netzwerke auch zur Mitgestaltung und Organisation des Angebots der Jugendeinrichtung genutzt werden, z.B. angelehnt an die Vorgehensweise in dem Praxisforschungsworkshop ‚Das Event‘, Vorschläge und Interessen austauschen sowie Entscheidungen fällen. Als Prinzipien für die Offene Jugendarbeit in sozialen Netzwerken haben sich bisher etabliert, ein Dienst-Account, das Arbeiten mit der Gruppenfunktion, eine defensive oder offensive Kontaktaufnahme – je nach Ansatz der Institution und Haltung der professionell Handelnden – das Geben von Hinweisen und Ratschlägen (z.B. auf Sicherheitseinstellung oder unvorteilhafte Selbstdarstellungen aufmerksam machen) sowie das Setzen von Impulsen im Sinne des Aufzeigens anderer Sichtweisen und Positionen. Abgesehen von Anregungen und Irritationen kann Jugendarbeit durch ihre Präsenz in den Sozialräumen Heranwachsender Einblicke in Denken, Wahrnehmen und Handeln erhalten. Indem sie diese Erfahrungen reflektieren, können professionell Handelnde die Angebote ihrer Einrichtung modifizieren. Durch das Aufsuchen der Sozialräume im Internet können auch weibliche Heranwachsende erreicht werden, die sich aufgrund elterlicher Reglementierung oder freier Wahl (Landhäuser 2012: 136) nicht im öffentlichen Raum oder in Jugendeinrichtungen aufhalten – wie auch Mitarbeiterinnen des Praxisforschungsprojekts ‚Ich, das Leben & die Liebe‘ bestätigten (mag_event_ich: 46). Viele ihrer Adressatinnen müssen vor Einbruch der Dunkelheit zu Hause sein und waren vor der Einführung kostengünstiger sowie benutzerfreundlicher Internetanwendungen bzw. Handyapplikationen von den Ereignissen in dem Stadtteilzentrum ausgeschlossen und von den männlichen Gleichaltrigen getrennt (ebd.). Heute nutzen die weiblichen Heranwachsenden soziale Netzwerke von zu Hause und können eingeschränkt am abendlichen Zentrumsalltag teilhaben.

Die virtuell-aufsuchende Strategie ist meiner Auffassung nach nicht nur für das Handlungsfeld der Jugend(sozial)arbeit geeignet. Ebenso könnte das Praxisverfahren auch in der Sozialen Arbeit mit älteren oder beeinträchtigten Menschen, mit jungen, arbeitslosen Erwachsenen – wie Christian Müller (2013: 103) in seinem Handlungsforschungsprojekt andeutet – oder im Rahmen des betreuten Wohnens angewendet werden.

Digitale Jugendbildung/Cyberwork

Diese sozialraumbezogene Strategie weist Ähnlichkeit zum ‚virtuell-aufsuchenden‘ Vorgehen auf, doch agieren bei der ‚digitalen Jugendbildung‘ (Poli 2010)/Cyberwork Heranwachsende und nicht die Fachkräfte. Das Praxisverfahren basiert auf der Peergroup-Kommunikation und den Peergroup-Beziehungsstrukturen in sozialen Netzwerken, z.B. können Aussagen und Aktivitäten eines Jugendlichen von seinen Freunden in ‚Facebook‘ oder von Followern auf ‚Twitter‘ wahrgenommen werden.

Heranwachsende geben bei der ‚digitalen Jugendbildung/Cyberwork‘ von professionell Handelnden entwickelte Informationen und Wissen an Gleichgesinnte, an ihre Peergroup weiter und sensibilisieren bspw. für den Umgang mit persönlichen Daten im Internet (Jugendkampagne ‚Watch your web‘¹¹⁸). Neben dem Datenschutz zählen netzspezifische Inhalte wie z.B. Verbraucherschutz, Urheberrecht, exzessive Mediennutzung, Bildung für nachhaltige Entwicklung, kreative Potenziale stärken, Informationskompetenz und Partizipation zu den Zielen der ‚digitalen Jugendbildung/Cyberwork‘ (Jörissen/Ertelt/Poli/Röll 2011). Anstelle medienbezogener Themen können auch andere in der Lebensphase Jugend wichtige Inhalte Gegenstand dieser sozialräumlichen Strategie sein, bspw. Sexualpädagogik.

Die Erkenntnisse aus dem Praxisforschungsprojekt ‚Web 2.0 Guides‘ können mit der ‚digitalen Jugendbildung/Cyberwork‘ verbunden werden. Das daraus resultierende medienpraktische Vorgehen greift Peer-Involvement-Formen auf (Kap. 4.4.2: 111ff), schließt an Axel Schmidts ‚Doing peer-group‘ an (2004, Kap. 4.4.2: 114f) und aktualisiert beide Konzepte für das Web 2.0. Der ‚Doing peer-group‘-Ansatz verdeutlicht, dass im kommunikativen Austausch Jugendliche implizit Bewertungsmaßstäbe, *„Normen, Hierarchien, Grenzen und Selbstbilder“* bearbeiten (Schmidt 2004: 365). In den diskursiven Strukturen des Web 2.0 bzw. sozialer Netzwerke könnten zuvor qualifizierte Heranwachsende ihr Wissen und ihre Ratschläge weitergeben. Ihr Handeln und ihre Rollen reflektieren die medienpädagogischen Peer Educatoren zusammen mit den Fachkräften – wie auch im Zwischenbericht des Projekts *„peer³ – fördern_vernetzen_qualifizieren“* (JFF 2013: 46) und von Angelika Beranek (2013: 215) in ihrer Dissertationsschrift für Offline-Peer-Projekte empfohlen. Der Vorzug des Aufsuchens und der Informationsweitergabe durch Peer Educatoren liegt in dem Aufweichen von Macht- und Hierarchiestrukturen in Bildungsszenarien. Da professionell Handelnde als Erwachsene weniger Einfluss auf Einstellungs- und Verhaltensänderung Jugendlicher haben (Kleiber et al. 1998: 4, Fendt 2005: 305, Hurrelmann 2006: 133f, Beranek 2013: 234), informieren die geschulten medienpädagogischen Peer Educatoren in Jugendsprache über Risiken des Web 2.0. Zudem ist die Hemmschwelle, bei Konflikten oder Problemen einen Gleichaltrigen anzusprechen, niedriger. Die Medien-Peer-Educatoren, die im Unterschied zu Fachkräften ohnehin in sozialen Netzwerken präsent sind, könnten somit die Aufgabe eines ersten Ansprechpartners wahrnehmen, über weitere Unterstützungsmöglichkeiten informieren und zu professionellen Angeboten weiterleiten. Diese Tätigkeit erfordert ebenso eine kontinuierliche Reflexion und Qualifizierung sowie eine enge Zusammenarbeit mit den (medien)pädagogischen MitarbeiterInnen. Im Fokus der aktualisierten ‚digitalen Jugendbildung/Cyberwork‘ steht das ‚peer development‘ (Shiner 1999, zit. nach Appel 2001: 22, Kap. 4.4.2: 112). So werden vor allem Heranwachsende aus strukturell benachteiligten Lebenslagen qualifiziert. Während der Schulung werden

¹¹⁸ <http://www.watchyourweb.de> [20.04.2014]

die Jugendlichen bei der Auseinandersetzung mit ihrer Persönlichkeit und der Entdeckung eigener Ressourcen im Sinne des ‚Empowerment-Konzepts‘ (Herriger 2006: 13ff, Kap. 4.4.2: 74) unterstützt. Mithilfe der Peer Educatoren aus strukturell benachteiligten Milieus kann Jugendarbeit darüber hinaus einen Zugang zu Heranwachsenden erhalten, die sie bisher z.B. über gedruckte Informationsbroschüren, Vorträge und mediale Aufklärungskampagnen nicht erreicht hat.

Das Konzept der ‚virealen Sozialraumaneignung‘ mit den vier Strategien der ‚Jugendarbeit im und mit dem Internet‘, der ‚mobilen Jugendmedienbildung‘, der ‚virtuell-aufsuchenden Jugendsozialarbeit und Jugendarbeit‘ sowie der ‚digitalen Jugendbildung/Cyberwork‘ zeigt Möglichkeiten eines umfassenden sozialräumlichen Handelns auf. So sind Fachkräfte der Jugendarbeit auch im Internet präsent und können ihre AdressatInnen unterstützen. Mithilfe der vielfältigen, traditionellen und internetgestützten Sozialraumverfahren können unterschiedliche AdressatInnengruppen angesprochen werden. Auf diese Weise kann Jugendarbeit Zugang zu weiteren AdressatInnen erhalten und Heranwachsenden zuvor „geschlossene“ Sozialräume eröffnen, bspw. durch die Teilnahme von Mädchen am abendlichen Jugendhausalltag. Das professionelle Handeln im Web 2.0 erfordert neben der Reflexion von Zielen der Online-Tätigkeit und dem Nutzen für die AdressatInnengruppe, einer intensiven Auseinandersetzung mit den Online-Anbietern (kommerzielle vs. eigens für die Jugendarbeit programmierte Plattform), dem Datenschutz und einer ethisch vertretbaren Vorgehensweise bspw. im Hinblick auf die Privatsphäre der AdressatInnen. Selbst wenn die sozialraumbezogenen Strategien aus Praxisforschungsprojekten der Jugendarbeit hervorgehen, können sie – wie skizziert – auf weitere Handlungsfelder der Sozialen Arbeit übertragen werden. Zugleich veranschaulichen die praktischen Vorgehensweisen erste Ansatzpunkte, z.B. für die *„Einbeziehung der neuen Medien“* (Stövesand/Stoik 2013: 28) in die Gemeinwesenarbeit (siehe auch Hoffmann 2010: 68 bzw. Kap. 2.3: 22). Um eine *„Mediendidaktik“* der Sozialen Arbeit (von Wensierski 2011: 919, Kap. 2.1: 14) bzw. ein professionelles Handeln mit Medien entwickeln zu können, besteht weiterer Forschungsbedarf. Im Rahmen einer Anschlussforschung könnte bspw. der Frage nachgegangen werden, ob die Nutzung mobiler Medientechnologien im Handlungsfeld der aufsuchenden Altenhilfe, der Flüchtlingsarbeit oder der Wohnungslosenhilfe zielführend sind und wie der Einsatz von Mobil- und Internettechnologien gestaltet werden kann. Ebenso sind im Zusammenhang internetgestützter Sozialraumstrategien Peer-Involvement-Formen über einen längeren Zeitraum und über das Handlungsfeld der Jugendarbeit hinausgehend zu erforschen.

8.1.3 Partizipation

Die Kinder- und Jugendarbeit zeichnet sich durch einen weiter gefassten Partizipationsbegriff aus und weist infolgedessen vielfältige Beteiligungsmöglichkeiten auf, die gesetzlich verankert sind (z.B. § 11 KJHG/SGB VIII) und in Partizipationsgrad (bspw. Mitwirkung) sowie -form (z.B. projektorientierte Beteiligung) variieren (Kap. 4.3.2: 95ff). Im Kontext einer „*medienorientierten Beteiligung*“ (Stange/Tiemann 1999: 245ff), der „*punktuellen Beteiligungsform*“ (Stange 2007b: 16) und deren Modifikation für die Offene Jugendarbeit (Sturzenhecker 2007: 36) werden vor allem traditionelle Medien als Beteiligung an der Programmgestaltung öffentlicher Medienanstalten und in einem Jugendzentrum einbezogen. Angesichts der medientechnologischen Entwicklungen des Web 2.0, dem Wissen um das Fortbestehen sozial- und bildungsbedingter Unterschiede (BMFSFJ 2011, Emmer/Vowe/Wolling 2011, DJI/TU Dortmund 2011, Kap. 5.2: 139), die die Berücksichtigung „*lebensweltliche[r] Bedingungen [...] bildungsferner und weniger engagierter Jugendlicher*“ im Rahmen internetgestützter Beteiligungsverfahren erfordern (BMFSFJ 2011: 14), bedarf es jedoch der Weiterentwicklung von Ansätzen und Konzepten.

Aus den medienpädagogischen Praxisforschungsprojekten ‚Das Event‘, ‚mediens-street-art‘ und ‚WI4YOU‘ lassen sich Komponenten für internetgestützte Partizipationsverfahren in der Jugendarbeit herleiten.

In allen drei Medienangeboten wurden – wie bereits für Bildungsprozesse im Allgemeinen und mit Jugendlichen aus benachteiligten Lebenslagen im Besonderen ausgeführt (Röll 1998, Niesyto 2004b: 129f, Wagner 2008: 228ff) – nicht nur Texte, sondern auch mediale Ausdrucks- und Kommunikationsformen genutzt. So teilten die Jugendlichen ihre Meinungen, Sichtweisen und Positionen mithilfe von Tonaufnahmen, Fotos und Bilderclips, die im Internet veröffentlicht wurden, mit. Die Vorzüge medialer Artikulationsformen liegen in der Veranschaulichung von Aspekten, die sich der Sprache entziehen, sowie in der Überwindung von Lese- und Rechtschreibschwächen. Aufgrund dessen sind audiovisuelle Ausdrucks- und Kommunikationsformen besonders geeignet für Jugendliche, die nur über geringe Deutschkenntnisse verfügen. In Meinungsbildungs- und Entscheidungsfindungsprozessen sind demzufolge mediengestützte Ausdrucks- und Kommunikationsformen zu integrieren. Anstelle eines schriftlichen Antrags könnten Jugendliche z.B. ihre Vorschläge zu „*Personalentscheidungen*“ (Sturzenhecker 2007: 36) oder Haushalts- und Budgetplanungen in einem Jugendzentrum visuell oder als Sprachaufzeichnung über eine jugendhauseigene Community bzw. mithilfe einer Handyapplikation einreichen. Im Gemeinderat oder im Jugendparlament könnten Protokolle und Diskussionen als Audiodatei festgehalten werden und von einer

Software in verschiedene Sprachen übersetzt werden. Die Publikation im Web 2.0 sorgt für Transparenz und Zugang einer breiteren Öffentlichkeit.

Aus dem Praxisforschungsprojekts ‚Das Event‘ kann ein mediengestütztes Konzept herausgearbeitet werden, um die in § 8 und § 11 KJHG/SGb VIII verbriefte Rechte auf Mitbestimmung und Mitgestaltung von Angeboten der Jugendarbeit umzusetzen (BMJ 2013 a, BMJ 2013e). Die Projektteilnehmerinnen aus fünf Jugendeinrichtungen haben über das Internet ähnlich der Vorgehensweise bei der ‚Netzolympiade‘ oder dem ‚Netzstadtspiel‘ (Kap. 5.2: 133) eine Feier organisiert. In jedem Zentrum hat eine Mädchengruppe Motto-, Programm-, Essen- und Getränkevorschlge erarbeitet und im Internet veröffentlicht. Nachdem die weiblichen Heranwachsenden aus fünf Jugendeinrichtungen ihre Meinungen und Sichtweisen ausgetauscht hatten und zu einem Konsens gekommen waren, trugen sie ihre Entscheidungen auf der projekteigenen Website ein. Auf diese Weise wurden im Sinne einer *„Hervorbringungsarbeit“* (May 2008c: 51) zunächst die individuellen Bedürfnisse und Interessen artikuliert und in Aushandlungsprozessen in der Kleingruppe miteinander verknüpft. Diese Gruppeninteressen wurden im Rahmen der Online-Wahl erneut diskutiert und schließlich zu kollektiven Bedürfnissen und Interessen aller Projektteilnehmerinnen zusammengeführt. So zeigt ‚Das Event‘ Möglichkeiten einer mediengestützten, deliberativen Demokratiebildung (Sturzenhecker 2008b: 704) auf, die erlernt werden kann. Zugleich knüpft dieses Beteiligungsprojekt an lebensweltliche Themen Jugendlicher an. Die Programmgestaltung eines Jugendzentrums oder die Organisation eines Ausflugs kann z.B. entsprechend der in dem Praxisforschungsprojekt erarbeiteten Meinungsbildungs- und Entscheidungsfindungsprozesse erfolgen. Einzelne Heranwachsende wie auch verschiedene Gruppen der Jugendeinrichtung können auf der Website des Jugendzentrums oder mithilfe einer mobilen Applikation ihre Interessen und Bedürfnisse wie z.B. einen Talent-Wettbewerb oder den Besuch einer Sehenswürdigkeit medial artikulieren und zur Wahl stellen. Dabei werden sie von den sozialen Fachkräften unterstützt, die nur als Mittler tätig werden, einen Handlungsrahmen schaffen und einzelne Bestandteile der Programm- oder Freizeitorganisation übernehmen.

‚Das Event‘ veranschaulicht darüber hinaus die Bearbeitung eines bestimmten Themas von in verschiedenen Stadtteilen liegenden Jugendeinrichtungen unter Einbezug ihrer AdressatInnengruppe. Stadtweite und von freien sowie öffentlichen Trägern durchgeführte Veranstaltungen wie z.B. die Zukunftstage für Mädchen und Jungen (Girls‘- bzw. Boys‘-Day) könnten über das Internet von Jugendlichen zusammen mit Fachkräften aus Institutionen und Unternehmen entwickelt und geplant werden.

Zudem gab der Praxisforschungsworkshop ‚Das Event‘, der sowohl offline als auch online Elemente enthielt, Aufschluss über die orts- und zeitunabhängige

Zusammenarbeit unterschiedlicher Jugendgruppen in Beteiligungsverfahren. Um zusammen mit Heranwachsenden z.B. einen zentralen Platz in einer Stadt zu gestalten oder ein Jugendfestival in einer Gemeinde zu organisieren, könnten soziale Fachkräfte wie die ‚Demokratiescouts‘ oder auch die ‚Demokratiepeers‘ (Kap. 4.3.2: 97ff) die Interessen und Bedürfnisse verschiedener Jugendgruppen an deren Treffpunkten erarbeiten. Die Meinungen und Sichtweisen der jeweiligen Gruppe und der Stadtverwaltung bzw. der professionell Handelnden werden auf einer Online-Beteiligungsplattform veröffentlicht und zur Wahl gestellt, aus der die Eröffnungsfeier des gemeinsam gestalteten, zentralen Platzes oder das Jugendfestival hervorgeht.

Die in den Praxisforschungsprojekten ‚medien-street-art‘ und ‚WI4YOU‘ produzierten Online-Landkarten stellen eine weitere Beteiligungsstrategie dar. Vergleichbar mit der ‚Nadelmethode‘, den ‚subjektiven Landkarten‘ (Deinet 2009c: 75ff, Krisch 2009: 110ff, Kap. 4.2.2: 79f) sowie dem Forschungsverfahren ‚narrative Landkarten‘ (Behnken/Zinnecker 2010: 547ff, Kap. 4.2.2: 80) präsentierten die ProjektteilnehmerInnen ihre medialen Eigenproduktionen, die Auseinandersetzungen mit dem eigenen Selbst und ihrer Umwelt sowie Aufenthalts- und Lieblingsorte enthalten, auf einer Online-Landkarte (Kap. 7.1.5.1: 182, Kap. 7.2.5.1: 219f). Diese Vorgehensweise, das Setzen ‚digitaler Selbstnarrationen‘ auf einer Karte im Internet, kann für die pädagogische Praxis eine direkte und authentische, sozialräumliche Beteiligungsmethode fernab von repräsentativen Partizipationsformen sein. Sie ist daher besonders für Heranwachsende aus strukturell benachteiligten Lebenslagen geeignet, die selten in Gremien anzutreffen sind und an repräsentativen Partizipationsverfahren teilnehmen. Um eine mediengestützte Mitgestaltungsmöglichkeit handelt es sich, da mit den ‚digitalen Selbstnarrationen‘ Jugendliche unverfälscht, ohne einen gleichaltrigen, gewählten Stellvertretenden oder durch eine soziale Fachkraft „gefiltert“, ihre Meinung und Sichtweisen äußern können. Die Stärken liegen auch bei Online-Landkarten in der Visualisierung der Artikulationen, die Heranwachsende mit geringen Lese- und Rechtschreibkompetenzen einbezieht. Mithilfe von Fotos und Videoclips über Treffpunkte, Handlungsorte, Plätze, die zu meiden sind, sowie Mängel und Veränderungsvorschläge auf einer Online-Karte können auch Jugendliche, deren Stärken nicht in dem Verfassen eines Textes liegen, an Meinungsbildungs- und Entscheidungsfindungsprozessen beteiligt werden. Die Online-Landkarten wurden in den Praxisforschungsworkshops ‚medien-street-art‘ und ‚WI4YOU‘ an Notebooks erstellt. Mittlerweile gibt es Applikationen für Mobilfunkgeräte wie ‚Mängelmelder‘¹¹⁹ oder ‚Mark-a-Spot‘¹²⁰, die das Veröffentlichen von Infrastrukturproblemen, bspw. wilden Müllablagerungen, über das Smartphone erlauben. Die Kommunen wie z.B.

¹¹⁹ <http://www.mängelmelder.de> [20.04.2014]

¹²⁰ <http://www.markaspot.de> [20.04.2014]

die Städte Offenbach¹²¹ oder Giessen¹²² nehmen das Anliegen auf und zeigen den Bearbeitungsstatus in den Ampelfarben an. Da heute annähernd jeder Jugendliche über mindestens ein Handy verfügt, sind mobile Beteiligungsapplikationen auf Online-Landkarten zu entwickeln, die über das Melden von defekten Laternen hinausgehen und für Heranwachsende relevante Themen aufgreifen. So könnten auf Online-Landkarten von der Kommune oder der Jugendarbeit autorisierte Nutzer bspw. Nachhilfe, Proberäume für Musik- und Theatergruppen, Mitfahrgelegenheiten zur Schule oder zu Abendveranstaltungen am Wochenende anbieten. Die auch im Tauschverfahren angebotenen Leistungen (bspw. Nachhilfe gegen Mitfahrgelegenheit) werden ebenfalls auf der Online-Karte bewertet. Im Zusammenhang von Bildungslandschaften (Kap. 4.1.3.2: 57ff) weist Wolfgang Mack (2012: 89) auf die Einrichtung neuer bürgerschaftlicher und partizipativer Steuerungs- und Organisationsformen hin. Die Entwicklung und Ausgestaltung eines Bildungsnetzwerkes – wie ich Bildungslandschaft bezeichne, da dieser Begriff der Engführung des absoluten Raumverständnisses begegnet – könnte ebenso im Sinne eines Anliegenmanagements auf Online-Landkarten erfolgen. Auf diese Weise visualisieren die Bildungsakteure, zu denen neben Personen aus Schule, Jugendhilfe, Stadtplanung, Industrie, Wirtschaft und Zivilgesellschaft auch Jugendliche und Eltern zählen, die Bildungsinfrastruktur einer Stadt oder einer Region und es könnten Transparenz sowie öffentliche Diskussionsarenen entstehen.

Um die vielfältigen Jugendmilieus zu erreichen und ihre Teilhabe an Meinungsbildungs- und Entscheidungsfindungsprozessen zu gewährleisten, hat eine ExpertInnengruppe des ‚Zentrums Eigenständige Jugendpolitik‘ sogenannte erwachsene, professionelle ‚Demokratiescouts‘ und jugendliche ‚Demokratiepeers‘ empfohlen (ZEJ 2013: 10ff). Da die ExpertInnengruppe die ‚Demokratiepeers‘ nur skizziert, wurden im Kapitel 4.3.2: 99ff die jugendlichen Peer Educatoren und ihre Aufgaben konkretisiert. Diese Präzisierung basiert im Wesentlichen auf den Erkenntnissen der beiden Praxisforschungsprojekten ‚Web 2.0 Guides‘ und ‚mediens-treet-art‘.

Der Medienworkshop ‚Web 2.0 Guides‘ veranlasste mich, den Peer-Education-Ansatz (Kap. 4.2.2: 111ff) auf Partizipationsverfahren zu übertragen. Da die eng mit den erwachsenen ‚Demokratiescouts‘ zusammenarbeitenden ‚Demokratiepeers‘ aus unterschiedlichen Milieus und Jugendgruppen kommen, können sie Erfahrungen und Wissen in Beteiligungsprozesse einbringen, die sozialen Fachkräften nur bedingt zugänglich sind (Kap. 4.3.2: 100). Die Peer Educatoren kommunizieren darüber hinaus in dem der jeweiligen Gruppe eigenen Sprachstil (Kap. 4.2.2: 114) und können infolgedessen die bisherigen Diskussionsarenen zur Meinungsbildung und Entscheidungsfindung erweitern. Zudem haben Heranwachsende, die zu den

¹²¹ <http://offenbach.maengelmelder.de> [20.04.2014]

¹²² <http://maengelmelder.giessen.de> [20.04.2014]

primären Sozialisationsinstanzen gezählt werden (Hurrelmann 2006: 33, Oswald 2008: 321), insbesondere in der Jugendphase einen größeren Einfluss auf Gleichaltrige und Gleichgestellte als Erwachsene (Fendt 2005: 305, Hurrelmann 2006: 126, Oerter/Dreher 2008: 321, Oswald 2008: 325). Daher können die ‚Demokratiepeers‘ im Sinne eines Vorbildes Einstellungs- und Verhaltensmöglichkeiten aufzeigen (Kap. 4.2.2: 113f). Entscheidend für die Beteiligung unterschiedlicher Jugendmilieus und der Herstellung öffentlicher und mediengestützter Meinungsbildungs- und Entscheidungsfindungsprozesse ist meines Erachtens die aus dem Praxisforschungsworkshop ‚medien-street-art‘ resultierende aufsuchende Tätigkeit. Zusammen mit den erwachsenen ‚Demokratiescouts‘ suchen die ‚Demokratiepeers‘ Treffpunkte Jugendlicher im Stadtteil und im Internet auf. Aufgrund ihrer Nähe zu den Jugendmilieus und -gruppen arbeiten in erster Linie die Peer Educatoren mediengestützt die Interessen, Sichtweisen und Probleme der angetroffenen Heranwachsenden heraus. Sie geben Impulse für ‚digitale Selbstnarrationen‘, sodass die Jugendlichen Erzählungen über die eigene Person in Bezug zu ihrer sozialen Umwelt setzen. Zu diesen Artikulationsformen regen die ‚Demokratiepeers‘ nicht nur auf eigens für Beteiligungsverfahren produzierte Plattformen oder der Website des Jugendzentrums an, sondern auch auf zur Lebenswelt Jugendlicher zählenden Netzwerken wie z.B. ‚Facebook‘ oder ‚WhatsApp‘. Ferner führen sie die medial artikulierten Interessen aus den unterschiedlichen Sozialräumen zusammen und unterstützen die ‚Demokratiescouts‘ bei den oben dargestellten mediengestützten Partizipationsstrategien.

Im Rahmen der Praxisforschungsworkshops ‚medien-street-art‘, ‚WI4YOU‘, ‚Das Event‘ und ‚Web 2.0 Guides‘ konnten – wie zusammenfassend erörtert – Ansätze und Konzepte für eine mediengestützte Beteiligung mit Jugendlichen entfaltet werden. So wurden Gestaltungsaspekte von Projekten aufgezeigt, die an den Lebensthemen Heranwachsender ansetzen und Beteiligung in einem weiter gefassten Verständnis eröffnen. Mediale Artikulations- und Kommunikationsformen, Online-Landkarten und ‚Demokratiepeers‘ ergänzen die vorhandenen Beteiligungsgrade sowie -formen und stellen Möglichkeiten für bisher in Partizipationsverfahren nur selten erreichte Jugendliche dar. Zugleich verdeutlichen die unter dem Blick Beteiligung diskutierten Erkenntnisse den Bedarf an weiteren medienpädagogischen Praxis- und Forschungsprojekten.

8.1.4 Professionelles Handeln

Um in der mediatisierten Gesellschaft den „sozial- und freizeitpädagogische[n] Kernaktivitäten“ (Schumann 1998: 180, Kap. 4.5: 122f) der Jugendarbeit nachzugehen und z.B. die Praktik des „Mitmachens“ (Cloos/Köngeter/Müller/Thole 2007: 20, Kap. 4.5: 122f) auszuführen, ist neben dem ‚Wissen und Können‘ der Sozialen Arbeit (Heiner 2012a: 619ff, Müller 2012: 966, Kap. 4.5: 117ff) auch ein professionelles

Handeln mit Medien notwendig. Die Kenntnisse und Fähigkeiten, die für die Jugendarbeit und – so zeigt der Transfer der Studienerkenntnisse insbesondere in den Kapiteln 8.1.2: 358ff und 8.1.3: 367ff – für die Soziale Arbeit relevant sind, bestehen jedoch nicht nur aus technisch-instrumentellen Qualifikationen. Vielmehr geht es um die Verknüpfung medientechnologischen, pädagogischen sowie Arbeitsfeld-spezifischen Fachwissens und Handlungskompetenzen. Für diese Kombination und einen gelingenden Berufsalltag in der mediengeprägten Gesellschaft bedarf es einer umfassenden Qualifizierung professionell Handelnder in der Sozialen Arbeit.

Kai-Uwe Hugger (2001:141) hat Ausbildungsaufgaben für das Studium und Praxisaufgaben in seinem „*strukturtheoretischen Konzept professionellen medienpädagogischen Handelns*“ benannt. Ebenso haben Nadia Kutscher et al. (2009: 81ff) für die Fort- und Weiterbildung von MitarbeiterInnen in der Kinder- und Jugendarbeit sowie für die Ausbildung in pädagogischen Studiengängen Modellbeispiele entwickelt. In den „*Bildungspolitischen Forderungen*“ der Initiative ‚Keine Bildung ohne Medien!‘ (2011: 14f) wird auf eine „*medienpädagogische Grundbildung*“ insistiert, die in Hochschulen und in Angebote der Fort- und Weiterbildung zu integrieren ist. Die drei Qualifizierungsvorschläge beinhalten den Erwerb einer umfassenden Medienkompetenz. Dazu zählen: Das Erfassen medientechnologischer Entwicklungen in Bezug auf die Gesellschaft und die AdressatInnengruppe der pädagogisch Handelnden; die Entwicklung einer professionellen Haltung durch die Reflexion eigener Medienerfahrungen und die Auseinandersetzung mit dem Medienhandeln der AdressatInnen; das Kennen von medienrechtlichen Aspekten (z.B. Datenschutz, Urheberrecht, Kinder- und Jugendmedienschutz) sowie das Durchschauen ökonomischer Interessen insbesondere von Online-Dienstleistern wie ‚Facebook‘ oder ‚Google‘; die eingehende Beschäftigung mit Konzepten der Medienbildung und die Durchführung ausgewählter Handlungspraktiken; die Aneignung sich stets weiterentwickelnder Medientechnologien, um das Erstellen medialer Eigenproduktionen der AdressatInnengruppe begleiten zu können.

Da einige dieser Inhalte meines Erachtens Grundlagen der Arbeit mit Medien im Sinne einer „*Mediendidaktik*“ der Sozialen Arbeit (von Wensierski 2011: 919, Kap. 2.1: 14) darstellen, sollte vor allem die Vermittlung von Medientechniken und einen reflektiert-kritischen Umgang mit digitalen Medien nicht nur Bestandteil des Hochschul-Curriculums sein, sondern auch in die Ausbildung zur SozialassistentIn und zur ErzieherIn aufgenommen werden. Um auch die seit langer Zeit in der Sozialen Arbeit Tätigen zu erreichen, könnten aktuelle medientechnologische, marktwirtschaftliche, rechtliche und nutzerspezifische Entwicklungen im Rahmen eines Credit-Point-Fortbildungssystems – eines Portfolios des professionellen Handelns in der Sozialen Arbeit – erörtert werden. So könnten soziale Fachkräfte aus den verschiedenen Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit zu einer medialen

Qualifizierung, die jährlich zu absolvieren ist und zu der auch ein grundlegender Computerumgang gehört, verpflichtet werden. Außer der Weiterbildung im Medienbereich gibt es in diesem gesetzlich verankerten Credit-Point-Fortbildungssystem der Sozialen Arbeit weitere Angebote, die der stetigen Veränderung ausgesetzt sind. Darüber hinaus sind vielfältige, fachspezifische Qualifizierungsmaßnahmen entsprechend eines lebenslangen Lernens in dem Credit-Point-System vorhanden.

Im Studium der Sozialen Arbeit sind Medientechnologien, Medienrecht und Medienkritik meiner Auffassung nach konstitutiv und daher bereits zu Beginn des Studiums zu verorten. So könnte z.B. in der Studieneingangsgruppe eine Online-Landkarte mit den bisherigen Lebensstationen produziert werden. Neben der Selbstreflexion, dem Aufzeigen von Erfahrungen in der Sozialen Arbeit und den jeweiligen Institutionen könnten weitere Präsentationstechniken sowie Möglichkeiten des mediengestützten Lernens dargelegt werden, z.B. ein EtherPad als Veranstaltungsprotokoll, ein Online-Anbieter zum Ablegen von Dateien einer Gruppenhausarbeit oder zum kooperativen Erarbeiten eines Referates. Zugleich könnte eine reflektiert-kritische Auseinandersetzung mit kommerziellen Online-Anbietern und der Veröffentlichung persönlicher Daten stattfinden.

Um „*diskursives Wissen*“ zu erwerben und Einblick in die „*Handlungsvollzüge und Handlungsprobleme*“ zu erhalten (Dewe/Otto 2012: 197, Kap. 4.5: 118), könnten im weiteren Studienverlauf die StudentInnen Praxisforschungs- bzw. Handlungsforschungsprojekte mit Medien in allen Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit durchführen. Auf diese Weise könnten gegenstands- und prozessbezogene Qualifikationen aus dem Handlungskompetenzmodell von Maja Heiner (2012a: 617ff, Kap. 4.5: 118ff) erworben, qualitative Forschungsmethoden erprobt, mediengestützte Konzepte (z.B. mobiler Medienansatz in der Wohnungslosenhilfe, Kap. 8.1.2: 362) in Kooperation mit der Praxis ergründet und Fortbildungsangebote entwickelt werden. Die forschenden StudentInnen würden zusammen mit Institutionen der Praxis den Angebotsbedarf und die AdressatInnen analysieren und das Praxisforschungsprojekt planen. Anschließend dokumentieren, reflektieren und evaluieren sie die Interaktions- bzw. Kommunikationsprozesse. Im Kontext einer kommunikativen Validierung (Kap. 6.1.1: 144) spiegeln und diskutieren die ForscherInnen die Ergebnisse mit den Praxisstellen. Die Erkenntnisse aus der Praxisforschung könnten für das Credit-Point-Fortbildungssystem der Sozialen Arbeit zu einem Qualifizierungsangebot ausgearbeitet und an soziale Fachkräfte, die nicht an den Projekten beteiligt waren, weitergegeben werden. Diese Kombination aus Lehre, Praxis, Forschung und Weiterbildung könnte zu einer engeren Verzahnung von Praxis und Forschung beitragen sowie das handlungsbezogene Wissen und Können fördern.

8.2 Methodenreflexion

Im folgenden Kapitel werden die Erfahrungen mit den wissenschaftlichen Methoden der Datenerhebung und -auswertung, der ‚teilnehmenden Beobachtung‘, der ‚Einzel- und Gruppengespräche‘ sowie der ‚medialen Eigenproduktionen‘ reflektiert. Im Kontext dieser Reflexion werden die Grenzen der Methoden herausgearbeitet, an vorhandene Erkenntnisse der Forschungsinstrumente (z.B. mediale Eigenproduktionen) angeknüpft, an veränderte Gegebenheiten angepasst (bspw. mediale Eigenproduktionen im Web 2.0) und weitere Möglichkeiten aufgezeigt (z.B. Online-Landkarten als partizipatives Forschungsverfahren). Ferner wird erhofft, mit den Erfahrungen und deren Reflexion die Forschungsstränge der Jugendarbeit und der Medienpädagogik zu verbinden sowie einen Beitrag zum Fachdiskurs ‚medienpädagogische Praxisforschung‘ leisten zu können.

8.2.1 Teilnehmende Beobachtung

Da teilnehmende Beobachtung als konstitutive Methode ethnografischer Forschung *„ethnographischer Forschung“ „nicht die strengen methodologischen, wissenschafts- und erkenntnistheoretischen Anforderungen erfüllen kann“*, sind die Erfahrungen mit dieser Forschungsmethode zu reflektieren – auch um teilnehmende Beobachtung diskutieren und weiterentwickeln zu können (Lüders 2005: 401). Überlegungen zu der Kontaktaufnahme, dem Feldeinstieg, -aufenthalt und -ausstieg wurden im Rahmen der Vorstellung des Untersuchungsdesigns bereits angestellt (Kap. 6.2.2: 154ff), sodass an dieser Stelle vor allem Ergänzungen und eine Konzentration auf bestimmte Aspekte zu finden sind.

Mein Handeln im Feld war geprägt durch das Verständnis von Praxisforschung als ein wechselseitiger Prozess von Praxis und Forschung, bei dem beide Systeme voneinander profitierten. Ich unterstützte bspw. die sozialen Fachkräfte bei der Konzeptentwicklung und sie setzen sich mit einigen meiner Beobachtungen im Anschluss an die jeweiligen Projekttag auseinander. Zugleich eröffnete dieser Austausch den (medien)pädagogischen MitarbeiterInnen die Möglichkeit, das eigene Handeln zu reflektieren und mir, der subjektiven Beobachtung entgegenzutreten. In den Praxisforschungsworkshops hatten die Jugendlichen z.B. Gelegenheit, weitere Nutzungspraktiken des Web 2.0 kennenzulernen und Bilderclips über ihren Lebensalltag zu erstellen. Der Forscherin gaben sie damit Einblick in die Internetnutzung und den Lebensalltag. Darüber hinaus wurde das Forschungssubjekt-Beobachter-Verhältnis durch die Person der Forscherin beeinflusst. Einige der ProjektteilnehmerInnen kannten mich aus anderen Projekten, weshalb mir die Rolle einer sozialen Fachkraft und Expertin für Medien zugesprochen wurde. Infolgedessen betrachteten die Jugendlichen mich

möglicherweise auch als Beraterin und erkundigten sich bei mir nach bestimmten Funktionen, z.B. nach denjenigen des Audioprogramms ‚Audacity‘.

Mithilfe der „Validierungsinstrumente“ (Lüders 2005: 400) Einzel- und Gruppengespräche und den medialen Eigenproduktionen sowie der kommunikativen Validierung – dem Austausch vor dem Protokollieren und dem Spiegeln erster Erkenntnisse in den Gesprächen – wurde der Subjektivität begegnet. Eine „*Datentriangulation*“, die Beobachtung durch mehrere Forschende (ebd.), konnte wie auch die Auswertung der Beobachtungsprotokolle in einem Forschungsteam aus forschungsökonomischen Gründen nicht realisiert werden. Daher besteht bei der vorliegenden Studie auch das Problem der „*Erzählungen des Beobachters*“ (Lüders 2006: 153), der nachträglich das Geschehen rekonstruiert (Lüders 2005: 396), es sich also um eine subjektive Beschreibung handelt. Durch die Transparenz des Vorgehens, z.B. alle Beobachtungsprotokolle in einem das Betriebssystem übergreifenden Dateiformat zur Verfügung zu stellen, versuche ich jedoch die Leser einzubeziehen und verschiebe wie auch von Christian Lüders beschrieben den „*Akzent von der [subjektiven] Auswertung und der Darstellung auf den Nachvollzug bei der Lektüre*“ (ebd.: 400). Abgesehen von dieser Herausforderung bei der Auswertung von Beobachtungsprotokollen stellte sich bei mir das Problem der Softwarekompatibilität. Das Programm MAXQDA (Version 2007 für Windows) lief auf meinem Apple-Computer im Windows-Modus nicht stabil und stürzte oft ab. Infolgedessen nutzte ich zur computergestützten Auswertung die weniger komfortable Software Microsoft Word. Auch wenn es seit Ende des Jahres 2013 eine MAXQDA-Version für Apple-Computer gibt, die auch das Codieren von Videos ermöglicht, ist eine Auseinandersetzung mit verschiedenen computergestützten Auswertungsmethoden noch vor dem Feldeinstieg sinnvoll.

Trotz dieser der teilnehmenden Beobachtung inhärenten Herausforderungen ist meines Erachtens die Erhebungsmethode insbesondere geeignet, um als „*Digital Immigrant*“ (Prensky 2001) – denn diese Rolle kam mir als erwachsene, bildungsnahe, aber nicht mit dem Web 2.0 aufgewachsene Forscherin zu – die Web-2.0-Handlungspraktiken Jugendlicher nachvollziehen zu können. Zudem erscheint mir angesichts sprachlicher Barrieren und pauschaler Aussagen die Beobachtung im Unterschied zu einer Befragung von Handlungspraktiken stimmiger (zur Stimmigkeit siehe Moser 2008: 18).

8.2.2 Einzel- und Gruppengespräche

Im Vergleich zu den Praxisforschungsprojekten hatten die Einzel- und Gruppengespräche für die ProjektteilnehmerInnen und die sozialen Fachkräfte eine geringere Bedeutung.

Ungeachtet der vielfältigen Kontaktaufnahme wurden nur sechs Gespräche mit elf Jugendlichen geführt (Kap. 6.2.5: 165f). Da drei der fünf Workshops Mädchen zur

Zielgruppe hatten¹²³, verwundert es nicht, dass mit Ausnahme eines Gesprächs, dessen Audiodatei bei der Übertragung auf den Computer beschädigt wurde, alle Gesprächsteilnehmerinnen weibliche Heranwachsende waren. Die geringe Teilnahme an den Gesprächen kann auf den sich nicht unmittelbar erschließenden Nutzen zurückgeführt werden. In den medienpädagogischen Angeboten lernten die Jugendlichen handlungsorientiert Elemente des Web 2.0 kennen, ein Gespräch verläuft hingegen auf kognitiver Ebene. Denkbar ist, dass den TeilnehmerInnen der potenzielle Ertrag der Projektreflexion, ihrer Lebenswelt und Handlungspraktiken verschlossen blieb. Zugleich besteht die Möglichkeit, das Gespräch als bedrohliche Situation vor dem Unbekannten wahrzunehmen.

Als weiteres Motiv für die geringe Bedeutung der Gespräche kann die Struktur des Handlungsfeldes der offenen Jugendarbeit angeführt werden – Birte Egloff (2012: 427) spricht im Kontext der teilnehmenden Beobachtung im Handlungsfeld Wohnungsloser von dem „*Muster des Feldes*“. Offenheit, Freiwilligkeit und Flexibilität charakterisieren u.a. die Offene Jugendarbeit. Daher ist z.B. nicht mit einer verbindlichen und über einen längeren Zeitraum andauernden Teilnahme Jugendlicher an einem pädagogischen Angebot zu rechnen. Heranwachsende treffen ihre Entscheidungen oft situativ, die zudem durch die Peergroup, schulische Anforderungen, das Bedürfnis von Regeneration und andere Freizeitangebote beeinflusst werden. Sowohl die pädagogische Praxis wie auch die handlungsfeldbezogene Forschung ist diesen Strukturbedingungen unterworfen, sie prägen die Arbeit bzw. die Forschung mit einer sogenannten „schwer zugänglichen“ AdressatInnengruppe. Neben der ungewissen Teilnahme beeinflussen auch Alter, Sprache und Bildungshintergrund das professionelle Handeln und Forschen. Werner Thole, Peter Cloos, Stefan Köngeter und Burkhard Müller (2011: 116) stellen bspw. bei narrativen Interviews und Gruppendiskussionen fest, dass ihre Fragen „*sehr knapp und wenig narrativ von den Heranwachsenden beantwortet wurde[n]*“.

Die Reflexion über mögliche Gründe für die geringe Gesprächsteilnahme Jugendlicher unterstreicht die Notwendigkeit einer zielgruppenangemessenen Forschungsstrategie. Auf den Erfahrungen dieses Forschungsprojekts aufbauend sind Einzel- und Gruppengespräche mit Heranwachsenden und im Handlungsfeld der Jugendarbeit verstärkt im Rahmen der Praxisforschungsprojekte als ‚ethnografisches Gespräch‘ zu führen. Angelehnt an das ‚ethnografische Interview‘ (Friebertshäuser/Langer 2010: 444) werden dabei informelle, ungezwungene und offene Alltagsunterhaltungen betont – wie sie bspw. während der medialen Eigenproduktionsgespräche stattfanden (z.B. tB_ich_schelm03, 13ff). Um einen gesonderten Gesprächstermin zu verhindern, könnten Einzel- und Gruppengespräche noch am Tag der Praxisforschungsworkshops durchgeführt werden. Zu terminieren sind die Gespräche im Anschluss an die Beobachtung der

¹²³ Bei den medienpädagogischen Angeboten ‚Das Event‘ und ‚Ich, das Leben & die Liebe‘ war diese Zielgruppenorientierung im Gegensatz zu ‚WI4YOU‘ intendiert.

(Produktions- und) Interaktionsprozesse oder als Bestandteil des (medien)pädagogischen Angebotes in einer Reflexions- und Auswertungsphase. Werden die Gespräche in die Praxisforschungsprojekte integriert, ist das verkürzte Zeitfenster für die (Medien-)Praxis einzuplanen.

Bei den sozialen Fachkräften lässt sich die eher untergeordnete Rolle der Einzel- und Gruppengespräche gegenüber den Praxisforschungsprojekten mit dem nicht unmittelbaren Nutzen und den begrenzten zeitlichen Ressourcen begründen. Konnten die Workshops noch in die Alltagspraxis der pädagogischen MitarbeiterInnen einbezogen werden, waren die Gespräche mit zusätzlichem Zeitaufwand verbunden. Zudem hatte ich mich mit den Professionellen bereits direkt nach den jeweiligen Projekttagen ausgetauscht. Während der Projekte ‚Das Event‘ sowie ‚Ich, das Leben & die Liebe‘ fanden Reflexionstreffen statt, deren Fokus aber auf dem Projektverlauf und der Praxis lag. Möglicherweise waren diese beiden Praxisforschungsprojekte überlagert von Reflexionen und die für meine Forschung relevanten Gespräche waren für die Fachkräfte nicht mehr zielführend.

Im Zusammenhang der MitarbeiterInnen-Gesprächen ist auch nach Machtstrukturen zu fragen. Die professionell Handelnden kannten mich bereits als Medienpädagogin, die in einer Fachabteilung ausschließlich für den Bereich Medien angestellt war und Jugendeinrichtungen beraten, Fachkräfte geschult und Lehraufträge durchgeführt hatte. Diese Hintergrundinformationen könnten bei den Professionellen zu Hemmungen geführt und die Durchführung der Gespräche verzögert haben. Sie betrachteten mich als Expertin, die über mehr Wissen als sie selbst verfügt. Erst nach mehreren Wochen konnte ich den Fachkräften die Möglichkeiten des diskursiven Austauschs, bei dem beide Seiten (PraktikerInnen und ForscherIn) voneinander lernen, verdeutlichen. Mit der Fachkraft aus dem Projekt ‚medien-street-art‘ wurde kein Gespräch geführt (nur mit der medienpädagogischen Mitarbeiterin), was auch auf Machtstrukturen schließen lässt, da ihre Institution für die Durchführung der Jugendarbeit von meinem Arbeitgeber ein Budget erhielt. Überdies ist zu bedenken, dass das Praxisforschungsprojekt eine erste Kooperation zwischen in der pädagogischen Praxis Tätigen (der Diplom-Pädagogen und der medienpädagogischen Fachkraft) darstellte.

Die Erfahrungen aus den Einzel- und Gruppengesprächen zeigen, dass mediale Eigenproduktionen zur Rekonstruktion pädagogischer Produktions- und Interaktionsprozesse geeignet sind.

Der Einstieg mit einer selbst erstellten Audiodatei oder einem selbst produzierten Bilderclip trug bei den Jugendlichen zu einer entspannten Atmosphäre bei und förderte die rasche Konzentration auf den Gesprächsgegenstand (z.B. tng01_webguides: 1f, tng02_webguides: 2). Zu Beginn war der Gesprächsfluss der Heranwachsenden eher stockend und ich stellte, um sie zum Erzählen zu motivieren, viele Zwischenfragen (tng02_webguides: 2). Im weiteren Gesprächsverlauf entwickelten sich jedoch längere Narrationen (tng02_webguides: 8). Neben den

sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten der Gesprächspartner beruhten die kurzen Erzählsequenzen und weniger narrativen Unterhaltungen auch auf meiner Ungeduld, Antworten zu erhalten, und meinen anfangs rudimentären Gesprächsführungskompetenzen. Mit zunehmender Gesprächserfahrung lernte ich auch Pausen auszuhalten, erzählgenerierend zu fragen und Fragen den Gesprächspartnerinnen anzupassen (vgl. tng01_event bis tng02_webguides).

Mit der Präsentation von ausgewählten ¹²⁴ Projektergebnissen und Dokumentationsfotos wurden bei den sozialen Fachkräften Erinnerungen hervorgerufen und längere Narrationen ausgelöst (mag_event_ich: 5f). Mediale Eigenproduktionen und Gegenstände zur Rekonstruktion sowie als Erzählimpuls stellen keine Neuerungen dar (Niesyto 1991: 124, Hurworth 2003, Holzwarth 2008: 98, Friebertshäuser/Langer 2010: 447). Im Hinblick auf die AdressatInnengruppe der Jugendlichen, deren Stärken aufgrund der Sprache, des Alters und der „*habituelle[n] Dispositionen*“ (Thole, Werner/Cloos, Peter/Köngeter, Stefan/Müller, Burkhard 2011: 116) weniger in verbalen als vielmehr in körperlichen, performativen und medialen Ausdrucksmöglichkeiten liegen, sind Gesprächsformen weiterzuentwickeln und Forschungsstrategien zu intensivieren.

8.2.3 Eigenproduktionen mit Medien

Der Forschungsansatz ‚Eigenproduktionen mit Medien‘ bezog sich bisher vor allem auf medienpädagogische Forschungsmethoden mit Foto, Video, Computer und Intranet (Niesyto 2001, 2007a, Holzwarth 2008, Witzke 2004). Die medientechnologischen Entwicklungen des Web 2.0 konnten in diesem Dissertationsprojekt aufgegriffen und Anknüpfungspunkte insbesondere für zwei Grundformen des Praxisforschungsansatzes herausgearbeitet sowie erste Überlegungen zu ‚Eigenproduktionen im Web 2.0‘ angestellt werden.

Eigenproduktionen im Web 2.0 ohne Unterstützung

Im Rahmen der Form ‚Eigenproduktionen ohne Unterstützung von Medienpädagogen oder anderen Beratern‘, die der ethnografischen Forschung zugeordnet werden kann (Niesyto 2007a: 235), wandeln sich Forschungsfeld und -strategien. Das Web 2.0 bietet ForscherInnen die Möglichkeit eines direkten Zugangs zum Untersuchungsfeld. Sie haben unmittelbaren Zugriff auf zahlreiche, täglich veröffentlichte Eigenproduktionen, sodass ein Erschließen des Forschungsfeldes über Schlüsselpersonen oder Zugangsinstitutionen nicht zwingend notwendig ist. Dennoch kann es sinnvoll sein – wie Eisemann (2009) in seinem Dissertationsprojekt über ‚Youtube‘ zeigt – Einrichtungen oder Peermembers einer

¹²⁴ Angesichts der umfangreichen medialen Eigenproduktionen und Dokumentationsfotos konnte eine Auswahl durch die Fachkräfte nicht immer gewährleistet werden. In der Regel orientierte ich mich an dem zeitlichen Ablauf des Projekts und bat die Gesprächspartner, mich auf mediale Eigenproduktionen, die sie näher interessierten, aufmerksam zu machen.

Online-Gruppe zu kennen, um z.B. weitere Interviewpartner zu erhalten. Zu verweisen ist des Weiteren auf einen forschungsethischen Aspekt. Die Möglichkeit des unmittelbaren und auch anonymen Zugangs zum Feld autorisiert zu keinem „heimlichen“ Forschen. Blogs, ‚Youtube‘- und Twitter-Känale oder Gruppen in sozialen Netzwerken wie ein ‚Lurker‘ nur zu beobachten, ohne sich als Forscher zu erkennen zu geben, widerspricht jedweder Forschungsethik. Trotz eines unmittelbaren und anonymen Zugangs zu zahlreichen Medienproduktionen haben ForscherInnen auch weiterhin den Forschungsprozess offenzulegen und die Forschungssubjekte über das Vorhaben zu informieren sowie deren Einwilligung einzuholen.

Wie im Kontext des Praxisforschungsprojekts ‚medien-street-art‘ deutlich wurde, können die medientechnologischen Entwicklungen auch aufsuchende, medienethnografische Forschungsstrategien ohne Unterstützung durch Medienpädagogen oder andere Berater begünstigen. Dieser positive Einfluss bezieht sich auf die erste Unterteilung der Form ‚Eigenproduktionen ohne Unterstützung‘, die besagt, dass Forschende beobachtend teilnehmen und infolgedessen die Möglichkeit haben, Kontextinformationen zu sammeln (Holzwarth 2008: 88, Niesyto 2007a: 235). Daneben gibt es noch zwei weitere Strategien. Bei der zweiten Variante untersuchen die Forschenden nur die Endproduktionen und erfassen rückblickend die Produktionskontexte (Luca 1998). Die dritte Möglichkeit besteht darin, dass Forschende fertiggestellte Medienprodukte analysieren und Kinder bzw. Jugendliche zu den Produktionskontexten befragen. Bei einer aufsuchenden, medienethnografischen Forschungsstrategie ohne Unterstützung durch Medienpädagogen oder andere Berater begeben sich die Forschenden, ausgestattet mit Medien wie Smartphones, Tablet-PCs oder Netbooks und mobilem Internetzugang, zu den Treffpunkten Jugendlicher. Ohne medienpädagogische Hilfe stellen die Forschenden den Heranwachsenden Medien nur zur Verfügung. Sie beobachten unmittelbar im Feld, an unkonventionellen Orten und im Freien die Handlungspraktiken Jugendlicher im Web 2.0. Die dabei möglicherweise entstehenden Eigenproduktionen – denn Heranwachsende nutzen das Web 2.0 nur wenig zur Veröffentlichung und Verbreitung von selbst erstellten Medienproduktionen (Kap. 3.2: 28) – deren Entstehungskontexte und weitere Kontextinformationen werden von den ForscherInnen dokumentiert und können aufschlussreich für die Gestaltung medienpädagogischer Praxisprojekte sein. Dieser aufsuchende, medienethnografische Forschungsstil steht im Kontext einer zielgruppenorientierten und aktivierenden Forschung, die insbesondere für die AdressatInnengruppe aus strukturell benachteiligten Lebenslagen geeignet ist. Im Sinne eines wechselseitigen Forschungsprozesses (Holzwarth 2008: 276) können Jugendliche Zugang zu Medien erhalten, die sie weniger nutzen (bspw. Tablet-PCs), und Kompetenzen erwerben, wie z.B. den Umgang mit einem Tablet-PC oder das Erstellen von Medienproduktionen, wenn in der Peergroup ein Heranwachsender

über entsprechende Kenntnisse verfügt. Die ForscherInnen kommen auf diese Weise in Kontakt mit einer eher „schwer erreichbaren“ Zielgruppe.

Die dritte Strategie der Grundform ‚Eigenproduktionen ohne Unterstützung‘ kann aufgrund neuer Medientechnologien ebenfalls ergänzt werden. Nachdem Forschende die abgeschlossenen Eigenproduktionen untersucht haben, können sie die jugendlichen Gestalter mithilfe von Videokonferenz-Applikationen wie ‚Skype‘ zu den Produktionskontexten befragen. Auf diese Weise ist für ein Interview oder Gespräch keine physische Anwesenheit von Forschenden und Forschungssubjekten vor Ort notwendig.

Eigenproduktionen im Web 2.0 mit Unterstützung

Die zur medienpädagogischen Praxisforschung zählende Grundform ‚Eigenproduktionen mit Unterstützung von Medienpädagogen oder anderen Beratern‘ kann ebenso mit dem Web 2.0 fortgeschrieben werden. Die Forschungsintention dieser Grundform besteht u.a. aus der Untersuchung medienpädagogischer Prozesse und deren konzeptionellen Weiterentwicklung, um einen Transfer zwischen dem Praxis- und Theoriesystem zu leisten (Munsch 2005: 918).

Das Web 2.0, dessen Technologie und Dienste zeichnen sich durch demokratisch geprägte Veröffentlichungsstrukturen aus. Mit dem Web 2.0 verfügen heute mehr Menschen über freie Veröffentlichungsmöglichkeiten. Ohne eine kontrollierende Zwischeninstanz (z.B. bei Bürgerradios oder offenen Kanälen) können Audiobeiträge und Filme online und somit direkt verbreitet werden. Infolge geringer Produktionskosten, beschleunigter Fertigstellung medialer Eigenproduktionen sowie Online-Anwendungen, die kein ausgeprägtes technisches Wissen voraussetzen, können Medienbeiträge gestaltet und im Internet veröffentlicht werden.

Diese gleichberechtigte Veröffentlichungsmöglichkeit kann einhergehen mit einer veränderten öffentlichen Wahrnehmung der medienpädagogischen Praxis. Im Gegensatz zu Eigenproduktionen auf Videobändern oder DVDs, die oft nach einer Werkschau in einem Regal verstauben und an technischer Qualität verlieren, sind Online-Produktionen dauerhaft gespeichert, schnell verfügbar und leicht zu vervielfältigen sowie für eine größere Öffentlichkeit als die Besucher einer Präsentation einsehbar. Zudem können Interaktionen zwischen Produzenten und Internetöffentlichkeit entstehen und Medienproduktionen weiterentwickelt werden. Die Heranwachsenden aus den medienpädagogischen Praxisforschungsprojekten können die Web-2.0-Produktionen darüber hinaus zur Selbstvergewisserung und vergleichbar mit einem Portfolio als Referenz z.B. für Bewerbungsgespräche verwenden. Eine medienpädagogische Praxisforschung, die sich als aktivierend und partizipativ versteht (Bergold/Thomas 2010, Unger 2014), kann die Web-2.0-Eigenproduktionen nutzen, um auf die Bevölkerungsgruppe der Jugendlichen aufmerksam zu machen. Die ForscherInnen können Öffentlichkeit für Themen und

Sichtweisen Jugendlicher herstellen, ihnen eine „*Stimme [...] geben*“ (Bergold/Thomas 2012: 12) und dies mithilfe des Internets einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich machen.

In den medienpädagogischen Praxisforschungsprojekten ‚Das Event‘, ‚Ich, das Leben & die Liebe‘, ‚medien-street-art‘ und ‚WI4YOU‘ produzierten die ProjektteilnehmerInnen Fotos und Bilderclips über ihre Lebenswelt und ihren Sozialraum. Diese ‚digitalen Selbstnarrationen‘ knüpfen an vorhandene Forschungsverfahren wie ‚Photovoice‘ (Hurworth 2003: 3, Unger 2014: 69ff) sowie ‚Photo-elicitation-Interviews‘ (Hurworth 2003: 1, Holzwarth 2008: 98ff) an und geben zugleich Hinweise auf deren Anpassung an veränderte Gegebenheiten.

Analog zur Vorgehensweise mit Einwegkameras (Holzwarth/Niesyto 2007: 86f) erstellen Forschungssubjekte Fotos und bringen sie zu einem vereinbarten Treffen mit. Während der Sichtung der mit digitalen Medien gemachten Aufnahmen reflektieren die Jugendlichen beim Erzählen ihre Lebenswelt und ihren Sozialraum. Sie berichten z.B. von Aktivitäten und Tätigkeiten, denen sie nachgehen, ihren Interessen und Hobbys, ihren Aufenthaltsorten sowie von ihrer Mediennutzung und -präferenzen. Unterstützt von medienpädagogischen Fachkräften setzen sie die fragmentierten Selbstnarrationen, die einem Patchwork ihres Lebens gleichen, bei einem Online-Anbieter (z.B. ‚Animoto‘) zu einem Bilderclip zusammen. Die Vorzüge der digitalen gegenüber der analogen Fotografie liegen in der Veralltäglichung und der Vielfalt. Die meisten Jugendlichen besitzen heute ein Fotohandy, das sie in der Regel immer mit sich führen und mit dem sie, ohne Impulse von Forschenden oder medienpädagogisch Tätigen, alltägliche Erlebnisse festhalten. Für Forschungszwecke bedeutet das allgegenwärtige Mobilfunkgerät, dass

- keine Einwegkameras mehr ausgehändigt werden müssen, die vergessen werden können,
- das Fotografieren im Gegensatz zu früher beinahe eine alltägliche Handlung darstellt,
- keine Wartezeit zur Entwicklung der Aufnahmen entsteht,
- bereits zahlreiches, von Jugendlichen selbst erstelltes Bildmaterial vorhanden ist und
- die Fotos weiterverarbeitet und in vielfältigen Kontexten eingesetzt werden können.

Von diesen ‚digitalen Selbstnarrationen‘ profitierten Forschung, Praxis und Heranwachsende gleichermaßen. Alle Beteiligten können mithilfe audiovisueller Erzählungen wie den Bilderclips sprachliche Barrieren überwinden. So kann diese Praxisforschungsstrategie als niedrigschwellig betrachtet werden. Die ForscherInnen und Praktikerinnen erhalten medial vermittelt Einblicke in subjektive Sichtweisen, das Welterleben Jugendlicher, deren Themen, (Medien-)Erfahrungen und

Aktivitäten. Eine Mitarbeiterin erklärte z.B., dass sie „*noch nie auf einen Schlag so viel verschiedene Dinge über die Mädels erfahren*“ hat (mag_event_ich: 26). In den Praxisforschungsworkshops konnten außerdem Empowerment-Prozesse (Selbstbestimmung und -stärkung, Kap 4.2.2: 74) initiiert werden. Die ProjektteilnehmerInnen setzten sich mit Teilaspekten ihrer Person auseinander und näherten sich z.B. in Form eines Fotos den grundlegenden Identitätsfragen „Was zeichnet mich aus?“, „Was ist typisch für mich?“. Überdies erweiterten sie ihre technisch-instrumentellen sowie reflektiert-kritischen Web-2.0-Kompetenzen (tng01_webguides: 1, tng02_webguides: 2). In dem Projekt ‚Das Event‘ nahmen die Jugendlichen sich ferner als kompetent wahr, da sie über das Internet eine Party organisierten (mag_event_ich: 10).

Die Produktion selbst erstellter Online-Landkarten in den Praxisforschungsworkshops ‚medien-street-art‘ und ‚WI4YOU‘ zeigen nicht nur für die sozialräumliche Praxis (Kap. 8.1.2: 361f), sondern auch für die biografische und partizipative Forschung Strategien auf.

In einer diversitäts- und biografisch orientierten Forschung können z.B. Jugendliche mit Migrationshintergrund eine Landkarte ‚digitaler Selbstnarrationen‘ gestalten und ihren Lebensweg multimedial skizzieren. Auf einer Karte im Internet setzen sie z.B. Babyfoto oder ein Foto ihres Geburtsortes, dazu können sie auch auf Medienproduktionen in ihrer Muttersprache in Online-Datenbanken zugreifen und „Fremdmaterial“ einbinden. Als Bilderclip können sie entscheidende Erlebnisse, ihre in verschiedenen Ländern lebende Familie und ihren Weg nach Deutschland aufzeigen. Dieses medienpraktische Vorgehen knüpft vereinzelt an das von Imbke Behnken und Jürgen Zinnecker (2010: 547ff) aufgearbeitete Forschungsverfahren der ‚narrativen Landkarte‘ an und ergänzt es um gegenwärtige Medienkulturen. Intention der Online-Landkarten als Strategie der Praxisforschung ist die Rekonstruktion „*persönliche[r] Lebensräume [und -wege] von Befragten und deren subjektive Relevanz*“ mithilfe „*kartographischer, [...] biographisch erzählender [und medialer] Darstellungs[- und Artikulations]formen*“ (ebd.).

Des Weiteren schließen die ‚Online-Landkarten‘ an das partizipative Forschungsverfahren ‚Community Mapping‘ an (Unger 2014: 78ff). Bei diesem Verfahren ist „*das Konzept der Community*“ zentral, wodurch es sich auch von den ‚subjektiven‘ bzw. ‚narrativen Landkarten‘ abgrenzt (Unger 2014: 78). Um die „*Ressourcen und den Handlungsbedarf*“ einer Gemeinschaft nachzuzeichnen, erstellt eine Forschungsgruppe eine Karte ihrer ‚Community‘. „*Durch die Visualisierung und die damit verbundenen diskursiven Verständigungs- und Aushandlungsprozesse können das lokale Wissen der Mitglieder ermittelt und ihre Prozesse der Sinnsetzung und Deutung nachvollzogen werden*“ (ebd.). Daher dient das Forschungsverfahren zur „*partizipative[n] Situationsanalyse[], Bedarfserhebung[] und [für] Planungsprozesse*“ (ebd.). Ein Vorteil der ‚Online-Karten‘ gegenüber den konventionellen Karten ist in der Orts- und Zeitunabhängigkeit zu sehen. So können Mitglieder der Community, die keine Zeit

für das Forschungstreffen vor Ort hatten, und weitere AdressatInnengruppen, die Interesse an der Community oder dem Viertel haben bzw. Unterstützer werden möchten, eingebunden werden. Möglicherweise kann auch eine breitere Öffentlichkeit für bestimmte Anliegen hergestellt werden. Abgesehen von der visuellen Datenerhebung, die den Grenzen verbaler Ausdrucksformen begegnen kann, sind Online-Landkarten für „*Außenstehende*“, die nicht am Entstehungsprozess der handgezeichneten Karte teilgenommen haben, „*unmittelbar nachzuvollziehen*“ (ebd.: 83). Während der Produktion der Online-Karte mit medienpädagogischer Unterstützung kann die Forschungsgruppe im Internet recherchieren und zu externen, der Gruppe nicht vorliegenden Informationsquellen und Analysen verlinken. Unabhängig von einem Festnetzanschluss können mobile Medien wie Tablet-PCs mit Internetzugang eingesetzt werden. Sie eröffnen eine Inaugenscheinnahme von markanten Orten direkt im Stadtteil, deren Veröffentlichung als Foto auf einer Online-Karte und Diskussionsprozesse vor Ort. Zudem können Menschen aus dem Stadtteil aufgesucht werden, für die die Teilnahme an dem (Forschungs-)Treffen, das Hingehen, eine Hemmschwelle darstellt. Zugleich kann mit der Präsenz im Stadtteil auch Öffentlichkeit für bestimmte Anliegen hergestellt werden.

Neben den dargestellten Möglichkeiten unterliegen ‚Eigenproduktionen im Web 2.0‘ mit und ohne Unterstützung Grenzen. Notwendig sind eine medientechnische Grundausstattung, Zeit zum Erstellen der medialen Eigenproduktionen, Medienkompetenzen bei Forscherinnen und/oder im Fall der Praxisforschung bei Praktikerinnen. Mediale Grundkompetenzen unter den AdressatInnen des Forschungsprojekts können vorteilhaft sein, sind aber zumindest im Rahmen eines Praxisforschungsprojektes oder dann, wenn eine medienerfahrene Person die ForscherInnen unterstützt, nicht zwingend erforderlich – stellt der Erwerb von Kompetenzen doch ein Bestandteil einer aktiven Sozialforschung dar. Hemmnisse gegenüber digitalen Medien sind weniger bei der jüngeren Generation als vielmehr bei älteren Menschen vorhanden. Daher ist vor der Anwendung von ‚Eigenproduktionen im Web 2.0‘ die Angemessenheit für die AdressatInnengruppe zu überprüfen. Im Gegensatz zu Online-Projekten in einer Einrichtung mit Festnetzanschluss ist im Rahmen der aufsuchenden Arbeit eine langsame Internetverbindung beim Erstellen von Eigenproduktionen im Web 2.0 zu bedenken. Darüber hinaus ist die Mehrdeutigkeit medialer Ausdrucksformen nicht abzustreiten, doch mit Blick auf eine zielgruppenangemessene Forschung, insbesondere im Handlungsfeld der Jugendarbeit und mit jungen Menschen mit Migrationshintergrund, erscheinen mediale Ausdrucks- und Artikulationsformen sinnvoll, um verbale Forschungsstrategien zu ergänzen. Das vorliegende medienpädagogische Praxisforschungsprojekt hat hierzu erste Hinweise gegeben, für Konkretisierungen und Aktualisierungen auch angesichts der sich wandelnden medientechnologischen Entwicklungen bedarf es weiterer Forschungsaktivitäten.

9. Schlusswort

Das Web 2.0 bzw. die Internettechnologien, das Medienhandeln Jugendlicher und die Medienpädagogik haben sich seit Beginn meiner Studie im Jahr 2007 weiterentwickelt. So sind bspw. 49% der Heranwachsenden ab 12 Jahren über das Handy oder Smartphone mit dem Internet verbunden (MpFS 2012: 32). Auf diese veränderten Handlungspraktiken geht die Medienpädagogik ein und initiiert gegenstands- und zielgruppenangemessene Praxis- und Forschungsprojekte wie z.B. das medienpraktische Angebot „*Surfing the Streets. Rallye 2: Grenzgeschichten*“ (Lange 2013) oder das Dissertationsvorhaben „*Handyvideos von Jugendlichen in der medienpädagogischen Praxis*“ (Nowak 2014). Selbst wenn sich der Umgang der Jugendlichen mit dem Web 2.0 und die Medienpädagogik verändert haben, liefert die Arbeit auch heute noch relevante Erkenntnisse, an die vor allem die medienpädagogische Praxis im Handlungsfeld der Jugendarbeit anknüpfen kann.

Aus der reflexiv-analytischen Auswertung von 56 teilnehmenden Beobachtungsprotokollen, zehn Einzel- und Gruppengesprächen mit 16 TeilnehmerInnen und 41 medialen Eigenproduktionen, die während der fünf Praxisforschungsprojekte entstanden, lassen sich verschiedene Konzepte ableiten, die Genderaspekte sowie bildungs- und sozialbedingte Unterschiede enthalten. Im Rahmen von vier Praxisforschungsworkshops wurden digitale Selbstnarrationen als mediengestützte Möglichkeit der Auseinandersetzung mit der eigenen Person und dem Sozialraum herausgearbeitet. Der Vorzug der medialen Ausdrucks- und Artikulationsform liegt in der Überwindung von Lese- und Rechtschreibschwächen bzw. geringen Deutschkenntnissen. Zugleich können die mithilfe von Medien entworfenen Selbstthematisierungen der Interessens- und Meinungsartikulation dienen, die Jugendarbeit zur Programmplanung oder zur Konzeptionierung neuer Angebote nutzen kann. Aus zwei Projekten konnte das Konzept der Online-Landkarten entfaltet werden, das Einblick in die Lebenswelt Jugendlicher, deren Sichtweisen und Positionen eröffnet und zur sozialräumlichen Mitgestaltung herangezogen werden kann. Auch die sozialräumliche Strategie der mobilen Jugendmedienbildung, die in dem Konzept der ‚virealen Sozialraumaneignung‘ aufgeht, konnte herauskristallisiert werden. Dieses sozialraumbezogene Verfahren der Jugendarbeit zeigt Ansatzpunkte für ein aufsuchendes Medienkonzept der Sozialen Arbeit mit unterschiedlichen AdressatInnengruppen auf. Aufschluss gab die Untersuchung auch über den Peer-Education-Ansatz in der medienpädagogischen Praxis. Anhand der Medienworkshops wird deutlich, dass die Wissensvermittlung durch Heranwachsende Vorteile birgt, insbesondere für die Persönlichkeitsentwicklung der Peer Educatoren. Neben dem Medienkompetenzerwerb übernahmen die an der längeren Qualifizierung teilnehmenden Jugendlichen bspw. Eigenverantwortung und lernten, im Team zu arbeiten.

Abgesehen von diesen weiter zu erforschenden Erkenntnissen konnten die ästhetischen Präferenzen aus den Web-2.0-Produkten der TeilnehmerInnen aufgrund der Konzentration auf das Potenzial des Web 2.0 sowie die Entwicklung handlungsorientierter Medienkonzepte nicht abschließend geklärt werden. Zudem basieren die Erfahrungen der Heranwachsenden mit dem Web 2.0 vor allem auf den teilnehmenden Beobachtungsprotokollen, den während der Projekte durchgeführten Gesprächen sowie, da sich nur elf Jugendliche aus den Projekten an den Einzel- und Gruppengesprächen beteiligten, auf den aufgrund der geringen Teilnehmerzahl begrenzten Ergebnissen. Die Studie leistete darüber hinaus keinen Beitrag zu einer Didaktik oder Theorieentwicklung medialer Sozialer Arbeit – sie stellt vielmehr einen Praxisbeitrag dar – doch konnten für ein mediengestütztes, professionelles Handeln in der Sozialen Arbeit Impulse gegeben und auf Forschungsbedarf hingewiesen werden.

Die vorliegende Praxisforschungsstudie verfolgte das Ziel, die Erfahrungen Jugendlicher mit dem Web 2.0 und dessen Potenzial für die Jugendarbeit zu untersuchen sowie medienpädagogische Lernarrangements, Methoden und Konzepte für eine handlungsorientierte Medienarbeit im Kontext des Web 2.0 zu entwickeln. Da es sich um eine explorative Untersuchung handelte, in der es galt, die Möglichkeiten der aktiven Medienarbeit herauszuarbeiten, könnte in Anschlussforschungen die Übertragung der Ergebnisse auf andere Regionen und damit die Aufhebung der lokalen Begrenzung ergründet werden.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 01, Kap. 4.3.1: 90:	Postmodernes Identitätskonzept (Quelle: Keupp 2009: 64)
Abb. 02, Kap. 4.3.2: 98:	Vier Tätigkeitsdimensionen der Demokratiescouts und -peers (Quelle: ZEJ 2013: 11)
Abb. 03, Kap. 4.3.2: 99:	Übersicht Partizipationsphasen und -formen (Quelle: ZEJ 2013: 14)
Abb. 04, Kap. 6.2.2: 159:	Screenshot von MAXQDA mit Beobachtungsprotokoll und Codesystem (Quelle: eigenes Archiv)
Abb. 05, Kap. 6.2.2: 159:	Auszug aus einem Beobachtungsprotokoll mit ‚Microsoft Word‘ (Quelle: eigenes Archiv)
Abb. 06, Kap. 7.1.4: 176:	‚medien-street-art‘: Medienproduktionen auf der Straße (Quelle: eigenes Archiv)
Abb. 07, Kap. 7.1.4: 176:	‚medien-street-art‘: Projekt in der Nähe von Wohnhäusern (Quelle: eigenes Archiv)
Abb. 08, Kap. 7.2.1: 208:	‚WI4YOU‘: Ehemaliges Jugendportal ‚club7‘ mit dem medienpädagogischen Projekt ‚WI4YOU‘ (Quelle: eigenes Archiv, Website nicht mehr existent [20.04.2014])
Abb. 09 Kap. 7.2.2: 211:	‚WI4YOU‘: Das medienpädagogische Projekt ‚WI4YOU‘ auf dem Jugendportal http://you.wiandyou.de . [21.04.2012] (Quelle: eigenes Archiv)
Abb. 10, Kap. 7.2.3: 215:	‚WI4YOU‘: In ‚club7‘ eingebettete ‚Google Maps‘ (Quelle: eigenes Archiv, Website nicht mehr existent [20.04.2014])
Abb. 11, Kap. 7.2.3: 216:	‚WI4YOU‘: Projektteilnehmerinnen beim Betrachten der Online-Landkarte (Quelle: eigenes Archiv)
Abb. 12, Kap. 7.2.3: 216:	‚WI4YOU‘: Projektteilnehmerinnen bei den Medienproduktionen (Quelle: eigenes Archiv)
Abb. 13, Kap. 7.2.5.1: 223:	‚WI4YOU‘: Spielplatz: nicht zu erkennende Person (Quelle: Projektteilnehmerin)
Abb. 14, Kap. 7.2.5.6: 231:	‚WI4YOU‘: Projektteilnehmerinnen mit Computer auf dem Rollwagen im Hintergrund (Quelle: eigenes Archiv)
Abb. 15, Kap. 7.2.5.6: 231:	‚WI4YOU‘: Medienproduktionen an Notebooks (Quelle: eigenes Archiv)
Abb. 16, Kap. 7.2.5.6: 232:	‚WI4YOU‘: Austausch von Akkus (Quelle: eigenes Archiv)
Abb. 17, Kap. 7.2.5.6: 232:	‚WI4YOU‘: Musikauswahl mit Kopfhörern (Quelle: eigenes Archiv)
Abb. 18, Kap. 7.3.1: 239:	‚Das Event‘: Beispiel für ein Medienprojekt für Mädchen: ‚Das Interaktive Online -Dinner (Quelle: http://iod.twoday.net [19.04.2014])

Abb. 19, Kap. 7.3.1: 239:	Das Event‘: Beispiel für ein Medienprojekt für Mädchen: ‚girls_log‘ (Quelle: http://girlslog.twoday.net [19.04.2014])
Abb. 20, Kap. 7.3.2: 242:	‚Das Event‘: Projektteilnehmerinnen aus dem Stadtteilzentrum Gräselberg (Quelle: eigenes Archiv)
Abb. 21, Kap. 7.3.2: 242:	‚Das Event‘: Projektteilnehmerinnen bei der Abstimmung (Quelle: eigenes Archiv)
Abb. 22, Kap. 7.3.2: 243:	‚Das Event‘: Projektteilnehmerinnen aus dem Gemeinschaftszentrum Schelmengraben (Quelle: eigenes Archiv)
Abb. 23, Kap. 7.3.2: 243:	‚Das Event‘: Projektteilnehmerinnen bei der Online-Mottowahl (Quelle: eigenes Archiv)
Abb. 24, Kap. 7.3.3: 245:	‚Das Event‘: Projektflyer (Quelle: eigenes Archiv)
Abb. 25, Kap. 7.3.4: 249:	‚Das Event‘: Selbstdarstellungsfoto einer Projektteilnehmerin mit Text (Quelle: eigenes Archiv, Website nicht mehr existent [20.04.2014])
Abb. 26, Kap. 7.3.4: 250:	‚Das Event‘: Ideensammlung am Flipchart (Quelle: eigenes Archiv)
Abb. 27, Kap. 7.3.4: 250:	‚Das Event‘: Essens- und Getränkeabstimmung (Quelle: eigenes Archiv)
Abb. 28, Kap. 7.3.4: 251:	‚Das Event‘: Vorschläge auf der projekteigenen Website ansehen (Quelle: eigenes Archiv)
Abb. 29, Kap. 7.3.4: 251:	‚Das Event‘: Programm-, Essens- und Getränkeabstimmung (Quelle: eigenes Archiv)
Abb. 30, Kap. 7.3.4: 252:	‚Das Event‘: Getränkevorschlag als Audiodatei (Quelle: eigenes Archiv)
Abb. 31, Kap. 7.3.4: 252:	‚Das Event‘: Produktion der Audiodatei für das Programm (Quelle: eigenes Archiv)
Abb. 32, Kap. 7.3.5.1: 261:	‚Das Event‘: Abstimmung über die Programmpunkte an der Abschlussveranstaltung (Quelle: eigenes Archiv, Website nicht mehr existent [20.04.2014])
Abb. 33, Kap. 7.3.5.3: 264:	‚Das Event‘: Mediale Eigenproduktion von zwei Projektteilnehmerinnen (Quelle: eigenes Archiv, Website nicht mehr existent [20.04.2014])
Abb. 34, Kap. 7.3.5.3: 264:	‚Das Event‘: Albert Bauer Companies GmbH & Co. KG für die Werbekampagne ‚Aktion Mensch‘ (Quelle: http://www.gosee.de/news/post/albert-bauer-studios-aktion-mensch-gib-mir-fuenf-und-sicher-unkraut-entfernen-mit-vorox-und-cgi-6769) [20.04.2014])
Abb. 35, Kap. 7.3.5.4: 267:	‚Das Event‘: Möglichkeit zum Chatten (Quelle: eigenes Archiv, Website nicht mehr existent [20.04.2014])
Abb. 36, Kap. 7.4.1: 280:	‚Ich, das Leben & die Liebe‘: Selbstdarstellungsfotos, die jeden Morgen um die gleiche Uhrzeit mit einer am Wecker befestigten Digitalkamera aufgenommen wurden (Quelle: eigenes Archiv, Website nicht mehr existent [20.04.2014])

Abb. 37, Kap. 7.4.1: 281:	‚Ich, das Leben & die Liebe‘: Bilderclip: ‚everyday‘ von Noah Kalina (Quelle: eigene Darstellung anhand von Screenshots von http://www.Youtube.com/watch?v=6B26asyGKDo [20.04.2014])
Abb. 38, Kap. 7.4.2: 283:	‚Ich, das Leben & die Liebe‘: Startseite der projekteigenen Website (Quelle: eigenes Archiv, Website nicht mehr existent [20.04.2014])
Abb. 39-41, Kap. 7.4.4: 287:	‚Ich, das Leben & die Liebe‘: Produktion der Selbstdarstellungsfotos mit gegenseitiger Unterstützung (Quelle: eigenes Archiv)
Abb. 42-44, Kap. 7.4.4: 288:	‚Ich, das Leben & die Liebe‘: Unterstützung durch Fachkräfte und Jugendliche bei der Produktion von Selbstdarstellungsfotos und Online-Bilderclips (Quelle: eigenes Archiv)
Abb. 45-46, Kap. 7.4.4: 290:	‚Ich, das Leben & die Liebe‘: Zwei Kurzgedichte als Text-Bild-Collage (Quelle: eigenes Archiv, Website nicht mehr existent [20.04.2014])
Abb. 47, Kap. 7.4.5.1: 294:	‚Ich, das Leben & die Liebe‘: Selbstdarstellungsfoto: Brille, Uhr, Ohrringe (Quelle: eigenes Archiv, Website nicht mehr existent [20.04.2014])
Abb. 48, Kap. 7.4.5.1: 294:	‚Ich, das Leben & die Liebe‘: Selbstdarstellungsfoto: Schminke (Quelle: eigenes Archiv, Website nicht mehr existent [20.04.2014])
Abb. 49, Kap. 7.5.3: 305:	‚Web 2.0 Guides‘: Peer Educatoren mit Zertifikaten (Quelle: eigenes Archiv)
Abb. 50, Kap. 7.5.4: 311:	‚Web 2.0 Guides‘: Textausschnitt des Flyers (Quelle: eigenes Archiv)
Abb. 51, Kap. 7.5.4: 311:	‚Web 2.0 Guides‘: Plakat „Online sein ist cool...“ (Quelle: eigenes Archiv)
Abb. 52, Kap. 7.5.4: 311:	‚Web 2.0 Guides‘: Audiogruppe verfasst die Geschichte (Quelle: eigenes Archiv)
Abb. 53, Kap. 7.5.4: 311:	‚Web 2.0 Guides‘: Handyclip-Gruppe beim Videoschnitt (Quelle: eigenes Archiv)
Abb. 54, Kap. 7.5.4: 313:	‚Web 2.0 Guides‘: Die ‚Talkshow‘- und ‚Babble-net!-Box‘-Station (Quelle: eigenes Archiv)
Abb. 55, Kap. 7.5.4: 313:	‚Web 2.0 Guides‘: Mit Stoffen verhängte Moderationswände aus Pappe (Quelle: eigenes Archiv)
Abb. 56, Kap. 7.5.4: 314:	‚Web 2.0 Guides‘: ‚Babble-net!-Box‘-Station (Quelle: eigenes Archiv)
Abb. 57, Kap. 7.5.4: 314:	‚Web 2.0 Guides‘: ‚Buchstabensalat‘ (Quelle: eigenes Archiv)
Abb. 58, Kap. 7.5.4: 315:	‚Web 2.0 Guides‘: Rollenkarte des Zeugen in der ‚Gerichtsshow‘ (Quelle: eigenes Archiv)
Abb. 59, Kap. 7.5.4: 315:	‚Web 2.0 Guides‘: Aufzudeckende Karten der ‚Nimm2‘-Station (Quelle: eigenes Archiv)

Abb. 60, Kap. 7.5.4: 316:	‚Web 2.0 Guides‘: Alle Rollenkarten und das Fallbeispiel aus der ‚Talkshow‘ (Quelle: eigenes Archiv)
Abb. 61, Kap. 7.5.4: 316:	‚Web 2.0 Guides‘: ‚Wissensquiz‘ mit einer Besuchergruppe in einem Antwortfeld (Quelle: eigenes Archiv)
Abb. 62, Kap. 7.5.5.3: 331:	‚Web 2.0 Guides‘: Tafelbild über die Inhalte und Aktionen der Ausstellung (Quelle: eigenes Archiv)
Abb. 63, Kap. 7.5.5.6: 346:	‚Web 2.0 Guides‘: ‚Babble-net!-Box‘ aus einem Schuhkarton (Quelle: eigenes Archiv)
Abb. 64, Kap. 7.5.5.6: 346:	‚Web 2.0 Guides‘: T-Shirts der Peer Educatoren (Quelle: eigenes Archiv)
Abb. 65, Kap. 7.5.5.6: 347:	‚Web 2.0 Guides‘: Audiodatei aus der Kampagne (Quelle: eigenes Archiv)
Abb. 66, Kap. 7.5.5.6: 347:	‚Web 2.0 Guides‘: Projektionsfläche des Handyclips, der während der Kampagne entwickelt wurde (Quelle: eigenes Archiv)

Verzeichnis der Grafiken

Grafik 01, Kap. 4: 35:	Modell zur Konkretisierung der Kinder- und Jugendarbeit (Thole 2000: 228, 237) (Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Thole 2000: 228, 237)
Grafik 02, Kap. 4.3.2: 101:	Partizipation in der Jugendarbeit (ausführlicher Stange 2007a: 25, hier reduziert, aber um die Aspekte ‚Demokratiescouts‘/‚Demokratiepeers‘ sowie ‚medien-gestützte Partizipation‘ ergänzt) (Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Stange 2007a: 25)

Verzeichnis der Tabellen

Tabelle 01, Kap. 6.2.5: 166f:	Übersicht über die im Rahmen der medien-pädagogische Praxisforschungsprojekten erhobenen Daten (Quelle: eigene Darstellung)
Tabelle 02, Kap. 7.2.3: 215:	‚WI4YOU‘: Teilnehmerin des Praxisforschungsprojekts (Quelle: eigene Darstellung)
Tabelle 03, Kap. 7.3.2: 242:	‚Das Event‘: Projektteilnehmerinnen aus dem Stadtteilzentrum Gräselberg (Quelle: eigene Darstellung)
Tabelle 04, Kap. 7.3.2: 243:	‚Das Event‘: Projektteilnehmerinnen aus dem Gemeinschaftszentrum Schelmengraben (Quelle: eigene Darstellung)
Tabelle 05, Kap. 7.4.3: 285:	‚Ich, das Leben & die Liebe‘: Projektteilnehmerinnen aus dem Jugendzentrum Biebrich (Quelle: eigene Darstellung)
Tabelle 06, Kap. 7.4.3: 286:	‚Ich, das Leben & die Liebe‘: Projektteilnehmerinnen aus dem Stadtteilzentrum Gräselberg (Quelle: eigene Darstellung)
Tabelle 07, Kap. 7.4.3: 286f:	‚Ich, das Leben & die Liebe‘: Projektteilnehmerinnen aus dem Stadtteilzentrum Schelmengraben (Quelle: eigene Darstellung)
Tabelle 08, Kap. 7.5.3: 306ff:	‚Web 2.0 Guides‘: ProjektteilnehmerInnen (Quelle: eigene Darstellung)

Literaturverzeichnis

- Ahrens, (2002): Die Ausbildung hybrider Raumstrukturen am Beispiel technosozialer Zusatzräume. In: Funken, Christiane/Löw, Martina (Hrsg.): Raum-Zeit-Medialität. Interdisziplinäre Studien zu neuen Kommunikationstechnologien. Opladen: Leske und Budrich. 173–190.
- Albert, Michel (1992): Kapitalismus contra Kapitalismus. Frankfurt a.M.: Campus.
- Alby, Tom (2007): Web 2.0. Konzepte, Anwendungen, Technologien. München, Wien: Carl Hanser.
- Alisch, Monika (2010): Sozialraummodelle im arbeitsmarktpolitischen Kontext. Ein unvollständiger Überblick über die sozialwissenschaftlichen Diskussionen zum Sozialraumbegriff. In: Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung im Bundesamt für Bauwesen und Raumordnung. Informationen zur Raumentwicklung. Heft 2/3.2010. Verfügbar unter:
http://www.bbsr.bund.de/BBSR/DE/Veroeffentlichungen/IzR/2010/2_3/Inhalt/DL_Alisch.pdf?__blob=publicationFile&v=2 [20.04.2014]
- Alpar, Paul/ Blaschke, Steffen (2008): Einleitung. In: Dies.: (Hrsg.): Web 2.0. Eine empirische Bestandsaufnahme. Wiesbaden: Vieweg und Teubner. 1–14.
- Altrichter, Herbert/Aichner, Waltraud/Soukup-Altrichter, Katharina/Welte, Heike (2010): PraktikerInnen als ForscherInnen. Forschung und Entwicklung durch Aktionsforschung. In: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prenzel, Annedore (Hrsg.): Handbuch. Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München: Juventa. 803–818.
- Altrichter, Herbert/Feindt, Andreas (2008): Handlungs- und Praxisforschung. In: Helsper, Werner/Böhme, Jeanette (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 449–466.
- Amann, Klaus/Hirschauer, Stefan (1997): Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm. In: Hirschauer, Stefan/Amann, Klaus (Hrsg.): Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. 7–52.
- Anfang, Günther (2006): Ohrenblick mal! Erster bundesweiter Handyclipwettbewerb. In: Ders./Demmler, Kathrin/Ertelt, Jürgen/Schmidt, Ulrike (Hrsg.): Handy. Eine Herausforderung für die Pädagogik. München: kopaed. 123–125.
- Antes, Wolfgang (2010): Projektarbeit für Profis: Praxishandbuch für moderne Projektarbeit. 2. Aufl. Juventa. Weinheim
- Appel, Elke (2001): Auswirkungen eines Peer-Education-Programms auf Multiplikatoren und Adressaten - eine Evaluationsstudie. Inauguraldissertation am Fachbereich Erziehungs- und Unterrichtswissenschaften der Freien Universität Berlin. Verfügbar unter:
http://www.diss.fu-berlin.de/diss/receive/FUDISS_thesis_000000000567 [20.04.2014]
- Arnsteins, Sherry R. (2004): A Ladder of Citizen Participation. Verfügbar unter:
http://lithgow-schmidt.dk/sherry-arnstein/ladder-of-citizen-participation_en.pdf [20.04.2014]
- Aufenanger, Stefan (1997): Medienpädagogik und Medienkompetenz - eine Bestandsaufnahme. In: Deutscher Bundestag (Hrsg.): Enquete-Kommission „Zukunft der Medien in Wirtschaft und Gesellschaft. Deutschlands Weg in die Informationsgesellschaft.“ Bonn. 15–22.

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012): Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Verfügbar unter: http://www.bildungsbericht.de/daten2012/bb_2012.pdf
- Ayass, Ruth (2005): Transcription. In: Mikos, Lothar/Wegener Claudia (Hrsg.): Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch. Konstanz: UVK. 377–386.
- Baacke, Dieter (1996): Medienkompetenz als Netzwerk. Ein Begriff hat Konjunktur. In: medien praktisch. Zeitschrift für Medienpädagogik. Heft 78. 20. Jg. Nr. 2/96. Frankfurt a.M.: Gemeinschaftswerk der Evangelischen Publizistik e.V. (GEP). 4–10.
- Baacke, Dieter (1987): Jugend und Jugendkulturen. Darstellung und Deutung. Weinheim und München: Juventa.
- Baacke, Dieter (1973): Kommunikation und Kompetenz. München: Juventa.
- Bachmann, Götz/Wittel, Andreas (2006): Medienethnographie. In: Ayass, Ruth/Bergmann, Jörg R. (Hrsg.): Qualitative Methoden der Medienforschung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. 183–219.
- Bachmair, Ben (2009): Medienwissen für Pädagogen. Medienbildung in riskanten Erlebniswelten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Backes, Herbert/Schönbach, Karin (2002): Peer Education-ein Handbuch für die Praxis. 2. Aufl. Köln: Bundeszentrale für Gesundheitliche Aufklärung (BZgA).
- Bauer, Ullrich/Vester, Michael (2008): Soziale Ungleichheit und soziale Milieu als Sozialisationskontexte. In: Hurrelmann, Klaus/Grundmann, Matthias/Walper, Sabine (Hrsg.): Handbuch Sozialisationsforschung. 7. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz 184–202.
- Beck, Ulrich (1997): Was ist Globalisierung? Irrtümer des Globalismus - Antworten auf Globalisierung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Beck, Ulrich/Beck-Gernsheim, Elisabeth (1994): Individualisierung in modernen Gesellschaften - Perspektiven und Kontroversen einer subjektorientierten Soziologie. In: Dies. (Hrsg.): Riskante Freiheiten. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. 10–39.
- Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Becker, Gerd/Simon, Titus (1995): Handbuch Aufsuchende Jugend- und Sozialarbeit. Theoretische Grundlagen, Arbeitsfelder, Praxishilfen. Weinheim und München: Juventa.
- Becker-Lenz, Roland/Busse, Stefan/Ehlert, Gudrun/Müller-Hermann, Silke (2012): Einleitung: Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität als Elemente von Professionalität im Studium Sozialer Arbeit. In: Dies. (Hrsg.): Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule. Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität im Studium Sozialer Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien. 9–31.
- Behnken, Imbke/Zinnecker, Jürgen (2010): Narrative Landkarten. Ein Verfahren zur Rekonstruktion aktueller und biographisch erinnelter Lebensräume. In: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prenzel, Annedore (Hrsg.): Handbuch. Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München: Juventa. 547–563.
- Beranek, Angelika (2013): Sicher in Communities. Analyse der Einflüsse einer Aufklärungseinheit über Onlinorisiken unter besonderer Berücksichtigung des peer to peer Ansatzes. Hamburg: Dr. Kovac.

- Bereswill, Mechthild/Ehlert, Gudrun (2010): Geschlecht. In: Bock, Karin/Miethe, Ingrid (Hrsg.): Handbuch Qualitative Methoden in der Sozialen Arbeit. Opladen und Farmington Hills: Barbara Budrich. 143–151.
- Bergmann, Jörg (2008): Medienethnographie. In: Gross, Friederike von/Hugger, Kai-Uwe und Sander, Uwe (Hrsg.): Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 328–334.
- Bergold, Jarg & Thomas, Stefan (2012). Partizipative Forschungsmethoden: Ein methodischer Ansatz in Bewegung. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 13 (1), Art. 30. Verfügbar unter: <http://methodenkritik.de/app/download/5785066814/Bergold+Thomas+2012+FQS+Intro.pdf> [20.04.2014]
- Bergold, Jarg/Thomas, Stefan (2010): Partizipative Forschung. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien. 333–344.
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2008): Mitwirkung (er)leben. Handbuch zur Durchführung von Beteiligungsprojekten mit Kindern und Jugendlichen. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Bierhoff, Burkhard (1974): Zur Begründung einer kritisch-emanzipativen Theorie und Praxis der Arbeit mit Jugendlichen. Lollar (Lahn):
- BITKOM (Bundesverband Informationswirtschaft, Telekommunikation und neue Medien e.V.) (2011): Jugend 2.0. Eine repräsentative Untersuchung zum Internetverhalten von 10- bis 18-Jährigen. Verfügbar unter: http://www.bitkom.org/files/documents/BITKOM_Studie_Jugend_2.0.pdf [20.04.2014]
- Bitzan, Maria (2011): Genderpolitik. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 4. Aufl. München: Ernst Reinhardt. 499–509.
- Bitzan, Maria (2010): Mädchen- und Frauenarbeit. In: Bock, Karin/Miethe, Ingrid (Hrsg.): Handbuch Qualitative Methoden in der Sozialen Arbeit. Opladen und Farmington Hills: Barbara Budrich. 507–517.
- Bitzan, Maria (2008): Praxisforschung, wissenschaftliche Begleitung, Evaluation: Erkenntnis als Koproduktion. In: Becker, Ruth/Kortendiek, Beate (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 336–342.
- Bitzan, Maria (2007): Weibliche Sozialräume? Lokale Handlungsbedingungen unter geschlechtertheoretischer Perspektive. In: Kessl, Fabian/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Territorialisierung des Sozialen. Regieren über soziale Nahräume. Opladen und Farmington Hills: Barbara Budrich. 193–214.
- Bitzan, Maria/Bütow, Birgit (2010): Herausforderungen an die Mädchenarbeit – Überlegungen im Spannungsfeld von gendersensibler, diversitätsbewusster Sozialer Arbeit und Neoliberalisierung. In: BAG mädchenpolitik. Schriftenreihe 11/2010. Verfügbar unter: http://www.maedchenpolitik.de/download/info11_bitzan_buetow.pdf [20.04.2014]
- Bitzan, Maria/Daigler, Claudia (2004): Eigensinn und Einmischung. Einführung in Grundlagen und Perspektiven parteilicher Mädchenarbeit. 2. Aufl. Weinheim und München: Juventa
- Bitzan, Maria/Hinte, Wolfgang/Klöß, Tilo/ May, Michael/Stövesand, Sabine (2005): Diskussionsbeitrag Gemeinwesenarbeit. In: Kessl, Fabian/Reutlinger, Christian/Maurer, Susanne/Frey, Oliver (Hrsg.): Handbuch Sozialraum. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 529–557.

Bleckmann, Peter/Durdel, Anja (Hrsg.) (2009): Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Bleckmann, Peter/Schmidt, Volker (Hrsg.) (2012): Bildungslandschaften. Mehr Chancen für alle. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien.

BMBF (Bundesministeriums für Bildung und Forschung) (2009): Lernen vor Ort. Verfügbar unter: http://www.familiertext.de/img/downloads/Lernen_vor_Ort.pdf [20.04.2014]

BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (2013): 14. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Verfügbar unter: <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/14-Kinder-und-Jugendbericht,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf> [20.04.2014]

BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (2011). Empfehlungen der Unterarbeitsgruppe Partizipation im Dialog Internet. Berlin. Verfügbar unter: http://dialog-internet.de/documents/10157/38073/DialogInternet_Partizipation_Positionspapier_110525.pdf [25.03.2012]

BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (2005): 12. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Verfügbar unter: http://www.bmfsfj.de/doku/Publikationen/kjb/data/download/kjb_060228_ak3.pdf [20.04.2014]

BMJ (Bundesministerium der Justiz) (2013a): §11 Sozialgesetzbuch VIII/ Kinder- und Jugendhilfe. Verfügbar unter: http://www.gesetze-im-internet.de/sgb_8/__11.html [20.04.2014]

BMJ (Bundesministerium der Justiz) (2013b): §4 Sozialgesetzbuch VIII/ Kinder- und Jugendhilfe. Verfügbar unter: http://www.gesetze-im-internet.de/sgb_8/__4.html [20.04.2014]

BMJ (Bundesministerium der Justiz) (2013c): §1 Sozialgesetzbuch IX/ Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen. Verfügbar unter: http://www.gesetze-im-internet.de/sgb_9/__1.html [20.04.2014]

BMJ (Bundesministerium der Justiz) (2013d): §10 Heimgesetz. Verfügbar unter: <http://www.gesetze-im-internet.de/heimg> [20.04.2014]

BMJ (Bundesministerium der Justiz) (2013e): §8 Sozialgesetzbuch VIII/ Kinder- und Jugendhilfe. Verfügbar unter: http://www.gesetze-im-internet.de/sgb_8/__8.html [20.04.2014]

BMJ (Bundesministerium der Justiz) (2013f): Sozialgesetzbuch VIII/ Kinder- und Jugendhilfe. Verfügbar unter: http://www.gesetze-im-internet.de/sgb_8 [20.04.2014]

BMJ (Bundesministerium der Justiz) (2013g): Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland. Verfügbar unter: www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/gg/gesamt.pdf [20.04.2014]

BMJ (Bundesministerium der Justiz) (2013h): Gesetz betreffend das Urheberrecht an Werken der bildenden Künste und der Photographie. Verfügbar unter: http://www.gesetze-im-internet.de/kunsturhg/__22.html [20.04.2014]

BMJ (Bundesministerium der Justiz) (2013i): Gesetz betreffend das Urheberrecht an Werken der bildenden Künste und der Photographie. Verfügbar unter: http://www.gesetze-im-internet.de/kunsturhg/__23.html [20.04.2014]

- BMJ (Bundesministerium der Justiz) (2013j): § 828 „Minderjährige“ Bürgerliches Gesetzbuch. Verfügbar unter: http://www.gesetze-im-internet.de/bgb/__828.html [20.04.2014]
- BMJ (Bundesministerium der Justiz) (2013k): § 201a Verletzung des höchstpersönlichen Lebensbereichs durch Bildaufnahmen. Verfügbar unter: http://www.gesetze-im-internet.de/stgb/__201a.html [20.04.2014]
- BMJFFG (Bundesministerium für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit) (1990): Achter Jugendbericht. Bericht über Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe. Verfügbar unter: http://www.dji.de/bibs/8_Jugendbericht.pdf [20.04.2014]
- Böhnisch, Lothar (2005): Lebensbewältigung. Ein sozialpolitisch inspiriertes Paradigma für die Soziale Arbeit. In: Thole, Werner (Hrsg.) (2005): Grundriss der Sozialen Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 245–258.
- Böhnisch, Lothar/Münchmeier, Richard (1999): Wozu Jugendarbeit? Orientierungen für Ausbildung, Fortbildung und Praxis. 4. Aufl. Weinheim und München: Juventa.
- Böhnisch, Lothar/Münchmeier, Richard (1993): Pädagogik des Jugendraums. Zur Begründung und Praxis einer sozialräumlichen Jugendpädagogik. 2. Aufl. Weinheim und München: Juventa.
- Böhnisch, Lothar/Schröer, Wolfgang (2001): Pädagogik und Arbeitsgesellschaft. Historische Grundlagen und theoretische Ansätze für eine sozialpolitisch reflexive Pädagogik. Weinheim und München: Juventa.
- Bollig, Christiane (2009): Mobile Jugendarbeit 2.0. Neue Anforderungen und Aufgaben einer Virtuell- aufsuchenden Jugendarbeit. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Eberhard-Karls-Universität Tübingen.
- Bollnow, Otto Friedrich (1971): Mensch und Raum. 2. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bollweg, Petra/Otto, Hans-Uwe (Hrsg) (2011): Räume flexibler Bildung. Bildungslandschaft in der Diskussion. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien.
- Boulet, Jean Jaak/Krauss, Ernst Jürgen/Oelschlägel, Dieter (1980): Gemeinwesenarbeit als Arbeitsprinzip. Eine Grundlegung. Bielefeld: AJZ-Druck und Verlag.
- Bourdieu, Pierre (1991): Physischer, sozialer und angeeigneter physischer Raum. In: Wentz, Martin (Hrsg.): Stadt-Räume. Frankfurt/New York: Campus. 25–34.
- Bourdieu, Pierre (1984): Die feinen Unterschiede. 3. Aufl. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard: Soziale Ungleichheiten. Göttingen: Otto Schwartz & Co. 183–198.
- Boyd, Danah (2008): Taken Out of Context. American Teen Sociality in Networked Publics. Verfügbar unter: <http://www.danah.org/papers/TakenOutOfContext.pdf> [20.04.2014]
- Breuer, Franz (2009): Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brockhaus (1971): Brockhaus Enzyklopädie in zwanzig Bänden. Zwölfter Band MAI-MOS. 17. Aufl. Wiesbaden: Brockhaus. 479–480.
- Brüggen, Niels/Herrmann, Christian (2009): Pädagogische Online-Communitys. Orte der Identitätsarbeit von Jugendlichen am Beispiel von netzcheckers. In: Theunert, Helga (Hrsg.): Jugend. Medien. Identität. Identitätsarbeit Jugendlicher mit und in Medien. München: kopaed. 177–192

Burkart, Günter (2009): Mediale Selbstthematisierungen und Inszenierung von Privatheit. In: *merz. medien+erziehung. Zeitschrift für Medienpädagogik*. 53. Jg. Nr. 2. Selbstentblößung und Bloßstellung in den Medien. München: kopaed. 22–27

Burzan, Nicole (2007): *Soziale Ungleichheit. Eine Einführung in die zentralen Theorien*. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Busemann, Katrin (2013): Wer nutzt was im Social Web? Ergebnisse der ARD/ZDF-Onlinestudie 2013. In: *Media Perspektiven*. Heft 7-8. 391-399. Verfügbar unter: <http://www.ard-zdf-onlinestudie.de/fileadmin/Onlinestudie/PDF/Busemann.pdf> [20.04.2014]

Busemann, Katrin/Gscheidle, Christoph (2012): Web 2.0: Habitualisierung der Social Communitys. Ergebnisse der ARD/ZDF-Onlinestudie 2012. In: *Media Perspektiven*. Heft 7-8. 380-390. Verfügbar unter: http://www.ard-zdf-onlinestudie.de/fileadmin/Onlinestudie_2012/0708-2012_Busemann_Gscheidle.pdf [20.04.2014]

Butler, Judith (1991): *Das Unbehagen der Geschlechter*. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Bütow, Birgit (2006): *Mädchen in Cliques. Sozialräumliche Konstruktionsprozesse von Geschlecht in der weiblichen Adoleszenz*. Weinheim und München: Juventa.

Bütow, Birgit/Munsch, Chantal (2012): Soziale Arbeit und Geschlecht. Herausforderungen jenseits von Universalisierung und Essentialisierung. Einleitung. In: Dies. (Hrsg.): *Soziale Arbeit und Geschlecht. Herausforderungen jenseits von Universalisierung und Essentialisierung*. Münster: Westfälisches Dampfboot. 7–19.

Carstensen, Tanja/Winker, Gabriele (2012): Von Gender & Internet zu Intersektionalität & Web 2.0. Über notwendige Verschiebungen in der Analyse sozialer Ungleichheit. In: Stegbauer, Christian (Hrsg.): *Ungleichheit. Medien- und kommunikationssoziologische Perspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien. 223–242.

Cleppien, Georg/Kutscher, Nadia (2004): Digital Inequality und Qualität von Online-Bildung. In: Otto, Hans-Uwe/ Kutscher, Nadia: *Informelle Bildung Online. Perspektiven für Bildung, Jugendarbeit und Medienpädagogik*. Weinheim und München: Juventa. 80–96.

Cloos, Peter (2008a): *Die Inszenierung von Gemeinsamkeit. Eine vergleichende Studie zu Biografie, Organisationskultur und beruflichen Habitus von Teams in der Kinder- und Jugendhilfe*. Weinheim und München: Juventa.

Cloos, Peter (2008b): „Na Herr Forscher, Sie machen doch bestimmt auch mit.“ Ethnographen als Ko-Akteure des pädagogischen Geschehens. In: Hünersdorf, Bettina/Maeder, Christoph/Müller, Burkhard (Hrsg.): *Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Methodologische Reflexionen und empirische Annäherungen*. Weinheim und München: Juventa. 207–219.

Cloos, Peter; Schulz, Marc (2011): Forschende Zugänge zur Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Methodologie und Methoden empirischer Forschung. In: Holger Schmidt (Hrsg.): *Empirie der Offenen Kinder- und Jugendarbeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 239–268.

Cloos, Peter/Köngeter, Stefan/Müller, Burkhard/Thole, Werner (2007): *Die Pädagogik der Kinder- und Jugendarbeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Cloos, Peter/Thole, Werner (2006): Pädagogische Forschung im Kontext von Ethnografie und Biografie. In: Dies. (Hrsg.): *Ethnografische Zugänge. Professions- und adressatInnenbezogene Forschung im Kontext von Pädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 9–16.

- Coelen, Thomas (2009): Ganztagsbildung im Rahmen einer Kommunalen Kinder- und Jugendbildung. In: Bleckmann, Peter/Durdel, Anja (Hrsg.): Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 89–104.
- Coelen, Thomas (2002a): Ganztagsbildung. Ausbildung und Identitätsbildung von Kindern und Jugendlichen durch die Zusammenarbeit von Schulen und Jugendeinrichtungen. neue praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik. 32. Jg. 2002/Heft 1. Neuwied: Luchterhand. 53–66.
- Coelen, Thomas (2002b): Kommunale Jugendbildung. Raumbezogene Identitätsbildung zwischen Schule und Jugendarbeit. Frankfurt a.M.: Peter Lang. Europäischer Verlag der Wissenschaften.
- Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (2011): Ganztagsbildung. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 4. Aufl. München: Ernst Reinhardt. 445–454.
- Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (2008): Zur Grundlegung eines neuen Bildungsverständnisses. In: Dies. (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 17–25.
- Cole, Patricia (1994): Finding a Path Through the Research Maze. In: Qualitative Report I.
- Coté, James E./Levine, Charles G. (2002): Identity Formation, Agency, and Culture. A Socialpsychological Synthesis. Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ.
- Damm, Diethelm (1975): Politische Jugendarbeit. Grundlagen, Methoden, Projekte. München: Juventa.
- Dangschat, Jens S. (2007a): Soziale Ungleichheit. In: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V.: Fachlexikon der sozialen Arbeit. 6. Aufl. Baden-Baden: Nomos. 875–876.
- Dangschat, Jens S. (2007b): Raumkonzept zwischen struktureller Produktion und individueller Konstruktion. In: Zeitschrift des Instituts für Ethnologie der Universität Hamburg (Hrsg.): Ethnoscripts. Ethnologie und Raum. Jg. 9. Heft 1 (4/2007). Hamburg: PriMa. 24–44.
- Deinet, Ulrich (2012): Von der schulzentrierten zur sozialräumlichen Bildungslandschaft. Verfügbar unter: <http://www.sozialraum.de/von-der-schulzentrierten-zur-sozialraeumlichen-bildungslandschaft.php> [20.04.2014]
- Deinet, Ulrich (2009a): „Aneignung“ und „Raum“ – zentrale Begriffe des sozialräumlichen Konzepts. In: Ders. (Hrsg.): Sozialräumliche Jugendarbeit. Grundlagen, Methoden und Praxisbezüge. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 27–57.
- Deinet, Ulrich (2009b): Analyse- und Beteiligungsmethoden. In: Ders. (Hrsg.): Methodenbuch Sozialraum. Lehrbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 65–86.
- Deinet, Ulrich (2009c): Grundlagen und Schritte sozialräumlicher Konzeptentwicklung. In: Ders. (Hrsg.): Sozialräumliche Jugendarbeit. Grundlagen, Methoden und Praxisbezüge. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 13–25.
- Deinet, Ulrich (2000): "Verstehen" ist gefragt. Probleme der Anwendung qualitativer Methoden in der Lebensweltanalyse im Rahmen sozialräumlicher Konzeptentwicklung der Offenen Jugendarbeit. In: Lindner, Werner (Hrsg.) (2000): Ethnographische Methoden in

der Jugendarbeit. Zugänge, Anregungen und Praxisbeispiele. Opladen: Leske und Budrich. 171–190.

Deinet, Ulrich (1999): Sozialräumliche Jugendarbeit. Eine praxisbezogene Anleitung zur Konzeptentwicklung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Opladen: Leske und Budrich.

Deinet, Ulrich (1992): Das Konzept Aneignung im Jugendhaus. Neue Impulse für die offene Kinder- und Jugendarbeit. Opladen: Leske und Budrich.

Deinet, Ulrich (1993): Raumanneignung in der sozialwissenschaftlichen Theorie. In: Böhnisch, Lothar/Münchmeier, Richard (1993): Pädagogik des Jugendraums. Zur Begründung und Praxis einer sozialräumlichen Jugendpädagogik. 2. Aufl. Weinheim und München: Juventa. 57–66.

Deinet, Ulrich/Derecik, Ahmet (2013): Das Konzept der sozialräumlichen Aneignung und die neuen Medien. In: Hartung, Anja/Lauber, Achim/Reissmann, Wolfgang: Das handelnde Subjekt und die Medienpädagogik. München: Kopaed. 73–88.

Deinet, Ulrich/Krisch, Richard (2002): Der sozialräumliche Blick der Jugendarbeit. Methoden und Bausteine zur Konzeptentwicklung und Qualifizierung. Opladen: Leske und Budrich.

Deinet, Ulrich/Nörber, Martin/Sturzenhecker, Benedikt (2002): Kinder- und Jugendarbeit. In: Schröer, Wolfgang/Struck, Norbert/Wolff, Mechthild (Hrsg.): Handbuch Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim und München: Juventa. 693–713.

Deinet, Ulrich/Sturzenhecker, Benedikt (2005): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Demmler, Kathrin (2012): Die medienkompetente Familie. Eine Herausforderung für eine ganzheitliche, zeitgemäße Medienpädagogik. In: merz. medien+erziehung. Zeitschrift für Medienpädagogik. 56. Jg. Nr. 2. Familie und Medien. München: kopaed. 36–41.

Deutsche Kinder- und Jugendstiftung und der Jacobs Foundation (2008): Konzeptbroschüre Lebenswelt Schule. Verfügbar unter: http://www.lokale-bildungslandschaften.de/fileadmin/bildungslandschaften/Materialien/Publikationen/LWS_Konzeptbroschuere.pdf [20.04.2014]

Deutscher Städtetag (2012): Münchner Erklärung des Deutschen Städtetages anlässlich des Kongresses „Bildung gemeinsam verantworten“. Verfügbar unter: http://www.miz.org/artikel/2012_muenchner_erklaerung_staedtetag.pdf [20.04.2014]

Deutscher Städtetag (2007): Aachener Erklärung des Deutschen Städtetages anlässlich des Kongresses „Bildung in der Stadt“. Verfügbar unter: http://www.jena.de/fm/1727/aachener_erklaerung.pdf [20.04.2014]

Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. (2009): Empfehlungen des Deutschen Vereins zur Weiterentwicklung Kommunalen Bildungslandschaften. Verfügbar unter: http://www.deutscher-verein.de/05-empfehlungen/empfehlungen_archiv/2009/pdf/DV%2019-09.pdf [20.04.2014]

Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. (2007): Diskussionspapier des Deutschen Vereins zum Aufbau Kommunalen Bildungslandschaften. Verfügbar unter: http://www.deutscher-verein.de/05-empfehlungen/empfehlungen_archiv/empfehlungen2007/pdf/Diskussionspapier_des_Deutschen_Vereins_zum_Aufbau_Kommunalen_Bildungslandschaften.pdf [20.04.2014]

Deutsches Jugendinstitut/Technische Universität Dortmund (DJI/TU Dortmund) (2011): Jugendliche Aktivitäten im Wandel. Gesellschaftliche Beteiligung und Engagement in Zeiten

des Web 2.0. Verfügbar unter:

http://www.bkj.de/fileadmin/user_upload/documents/Abschlussbericht_Engagement_2_0.pdf [20.04.2014]

Dewe, Bernd/Otto, Hans-Uwe (2012): Reflexive Sozialpädagogik. Grundstrukturen eines neuen Typs dienstleistungsorientierten Professionshandelns. In: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien. 197–218.

Dewe, Bernd/Otto, Hans-Uwe (2011): Profession. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 4. Aufl. München: Ernst Reinhardt. 1131–1142.

Dickopf, Christa; Pies, Silke (2004): Zwischen Erkenntnisgewinn und Praxisentwicklung? Merkmale und Spannungsfelder sozialpädagogischer Forschungsprojekte. In: Schrapper, Christian (Hrsg.): Sozialpädagogische Forschungspraxis. Positionen, Projekte, Perspektiven. Weinheim und München: Juventa. 29–37.

DJI (Deutsches Jugendinstitut) (2012): Jugendzentren - ein Angebot mit Zukunft? DJI Online-Thema 2012/10. Verfügbar unter: <http://www.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=1156&Jump1=LINKS&Jump2=10> [20.04.2014]

Döring, Nicola (2003): Sozialpsychologie des Internet. 2. Aufl. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.

DUDEN (2007a): Methode. Das Herkunftswörterbuch. Etymologie der deutschen Sprache. 4. Aufl. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverlag. 524.

DUDEN (2007b): Methode. Das Fremdwörterbuch. 9. Aufl. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverlag. 524.

Eble, Karin (2006): Chancengleichheit durch Medienkompetenz. Zur Entwicklung der geschlechtsspezifischen Medienarbeit. In: medienconcret. Magazin für die pädagogische Praxis. Retro-Perspektiven. 30 Jahre Medienarbeit mit Kindern und Jugendlichen. Köln: JFC Medienzentrum. 54–57.

Eble, Karin/Schumacher, Irene (2005): Medi@girls-Stärkung der Medienkompetenz von Mädchen und jungen Frauen. In: Dies. (Hrsg.): Mädchen mit Medien aktiv. Medienarbeit in der außerschulischen Bildung. München: kopaed. 37–73.

Ebersbach, Anja/Glaser, Markus/Heigl, Richard (2008): Social Web. Konstanz: UVK.

Ecarius, Jutta; Köbel, Nils (2011): Familie. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 4. Aufl. München: Ernst Reinhardt. 379–386.

Ecarius, Jutta/Fromme, Johannes (2000): Außerpädagogische Freizeit und jugendkulturelle Stile. In: Sander, Uwe/Vollbrecht, Ralf (Hrs.): Jugend im 20. Jahrhundert. Sichtweisen – Orientierungen – Risiken. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand. 138–157.

Eggers, Maureen Maisha (2012): Diversität als neues Möglichkeitsfeld. Diversität als Motor einer Neustrukturierung im Verhältnis der (feministischen) Mädchenarbeit zur (kritischen) Jungenarbeit. In: Bütow, Birgit/Munsch, Chantal (Hrsg.): Soziale Arbeit und Geschlecht. Herausforderungen jenseits von Universalisierung und Essentialisierung. Münster: Westfälisches Dampfboot. 229–245

Egloff, Birte (2012): Teilnehmende Beobachtung. In: Schäffer, Burkhard/Dörner, Olaf (Hrsg.): Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich. 419–432.

- Emmer, Martin/Vowe, Gerhard/Wolling, Jens (2011): Bürger online. Die Entwicklung der politischen Kommunikation in Deutschland. Konstanz: UVK.
- Ehrhardt, Angelika (2010): Methoden der Sozialen Arbeit. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Ehrhardt, Angelika (2007): Methoden der Sozialarbeit. In: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V.: Fachlexikon der sozialen Arbeit. 6. Aufl. Baden-Baden: Nomos. 644–647.
- Eimeren, Birgit van (2013): „Always on“ – Smartphone, Tablet & Co. als neue Taktgeber im Netz. Ergebnisse der ARD/ZDF-Onlinestudie 2013. In: Media Perspektiven. Heft 7-8. 386-390. Verfügbar unter: <http://www.ard-zdf-onlinestudie.de/fileadmin/Onlinestudie/PDF/Eimeren.pdf> [20.04.2014]
- Eimeren, Birgit van/Frees, Beate (2013): Rasanter Anstieg des Internetkonsums – Onliner fast drei Stunden täglich im Netz. Ergebnisse der ARD/ZDF-Onlinestudie 2013. In: Media Perspektiven. Heft 7-8. 358-372. Verfügbar unter: http://www.ard-zdf-onlinestudie.de/fileadmin/Onlinestudie/PDF/Eimeren_Frees.pdf [20.04.2014]
- Eimeren, Birgit van/Frees, Beate (2012): 76 Prozent der Deutschen online – neue Nutzungssituation durch mobile Endgeräte. Ergebnisse der ARD/ZDF-Onlinestudie 2012. In: Media Perspektiven. Heft 7-8. 362-379. Verfügbar unter: http://www.media-perspektiven.de/uploads/tx_mppublications/0708-2012_Eimeren_Frees_01.pdf [20.04.2014]
- Eisemann, Christoph (2009): Selbstdarstellung Jugendlicher und junger Erwachsener im C Walk auf ‚Youtube‘? Vortrag im Doktorandenkolloquium am 04.07.2009. Pädagogische Hochschule Ludwigsburg.
- Erikson, Erik H. (2008): Identität und Lebenszyklus. 23. Aufl. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Ertelt, Jürgen (2012): Mehr Beteiligung realisieren durch digitale Medien und Internet. ePartizipation schafft gestaltende Zugänge für Jugendliche zur Demokratieentwicklung. In: Lutz, Klaus/Rösch, Eike/Seitz, Daniel (Hrsg.): Partizipation und Engagement im Netz. Neue Chancen für Demokratie und Medienpädagogik. München: kopaed. 81–90.
- Fatke, Reinhard/Schneider, Helmut/Meinhold-Henschel, Sigrid/Biebricher, Martin (2006): Jugendbeteiligung. Chance für die Bürgergesellschaft. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Beilage zur Wochenzeitung „Das Parlament“. Aus Politik und Zeitgeschehen. Ausgabe 12/2006. Bürgerschaftliches Engagement. Verfügbar unter: <http://www.bpb.de/apuz/29845/buergerschaftliches-engagement> [20.04.2014]
- Feldmann-Wojtachnia, Eva/Gretschel, Anu/Helmisaari, Vappu/Kiilakoski, Tomi/ Matthies, Aila-Leena/Meinhold-Henschel, Sigrid /Roth, Roland/Tasanko, Pia (2010): Youth participation in Finland and in Germany. Status analysis and data based recommendations. Verfügbar unter: <http://www.cap.lmu.de/download/2010/youth-participation.pdf> [20.04.2014]
- Fend, Helmut (2005): Entwicklungspsychologie des Jugendalters. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fischer, Hans (1988): Feldforschung. In: Ders. (Hrsg.): Ethnologie. Einführung und Überblick. 2. Aufl. Berlin: Reimer. 61–80.
- Flick, Uwe (2005): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. 3. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Frank, Gerhard (2007): Praxisforschung. In: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V.: Fachlexikon der sozialen Arbeit. 6. Aufl. Baden-Baden: Nomos. 723–724.

- Friebertshäuser, Barbara (2008): Vom Nutzen der Ethnographie für das pädagogische Verstehen. Vorläufige Antworten und offene Fragen. In: Hünersdorf, Bettina/Maeder, Christoph/Müller, Burkhard (Hrsg.): Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Methodologische Reflexionen und empirische Annäherungen. Weinheim und München: Juventa. 49–64.
- Friebertshäuser, Barbara/Panagiotopoulou, Argyro (2010): Ethnographische Feldforschung. In: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prenzel, Annedore (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3. Aufl. Weinheim und München: Juventa. 301–322.
- Friebertshäuser, Barbara /Richter, Sophia/Boller, Heike (2010): Theorie und Empirie im Forschungsprozess und die „Ethnographische Collage“ als Auswertungsstrategie. In: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prenzel, Annedore (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3. Aufl. Weinheim und München: Juventa. 379–396.
- Friedrich, Björn/Risch, Maren (2011): MyMobile. Nützlich statt störend: Das Handy im Unterricht. In: IJAB – Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e.V. (Hrsg.): jugend online. Herausforderungen für eine digitale Jugendbildung. Projektdokumentation 2006–2011. Meckenheim: DCM Druck Center. 70–71.
- Früchtel, Frank/Cyprian, Gudrun/Budde, Wolfgang (2013a): Sozialer Raum und Soziale Arbeit. Textbook. Theoretische Grundlagen. 3. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Friebertshäuser, Barbara/ Langer, Antje (2010):. In: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prenzel, Annedore (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3. Aufl. Weinheim und München: Juventa. 437–455.
- Früchtel, Frank/Cyprian, Gudrun/Budde, Wolfgang (2013a): Sozialer Raum und Soziale Arbeit. Textbook. Theoretische Grundlagen. 3. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Früchtel, Frank/Cyprian, Gudrun/Budde, Wolfgang (2013b): Sozialer Raum und Soziale Arbeit. Fieldbook. Methoden und Techniken. 3. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Fuhrmann, Manfred (2004): Der europäische Bildungskanon. Frankfurt a.M. und Leipzig: Insel Verlag.
- Füssenhäuser, Cornelia (2011a): Theorie und Theoriegeschichte Sozialer Arbeit. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 4. Aufl. München: Ernst Reinhardt. 1632–1645.
- Füssenhäuser, Cornelia (2011b): Theoriekonstruktion und Positionen der Sozialen Arbeit. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 4. Aufl. München: Ernst Reinhardt. 1646–1660.
- Füssenhäuser, Cornelia/Thiersch, Hans (2005): Theorien der Sozialer Arbeit. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit - Sozialpädagogik. 3. Aufl. München: Ernst Reinhardt. 1876–1900.
- Galuske, Michael (2011): Methoden der Sozialen Arbeit. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 4. Aufl. München: Ernst Reinhardt. S. 931–945.
- Galuske, Michael (2009): Methoden der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. 8. Aufl. Weinheim und München: Juventa.
- Galuske, Michael (2003): Arbeitsgesellschaft: Flexible Arbeit - flexible Jugend? In: Rauschenbach, Thomas/Düx, Wiebken/ Sass, Erich (Hrsg.): Kinder- und Jugendarbeit - Wege in die Zukunft. Weinheim und München: Juventa. 63–83.

- Gehrke, Gernot/Gräßer, Lars (2007): Neues Web, neue Kompetenz. In: Gehrke, Gernot (Hrsg.): Web 2.0 - Schlagwort oder Megatrend? Fakten, Analysen, Prognosen. Düsseldorf und München: kopaed. 11–36.
- Gehrmann, Hans-Joachim (2010): Onlineberatung - eine Herausforderung für die Soziale Arbeit. In: Cleppien, Georg/Lerche, Ulrike (Hrsg.): Soziale Arbeit und Medien. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien. 105–115.
- Geißler, Karlheinz A./Hege, Marianne (2007): Konzepte sozialpädagogischen Handelns. Ein Leitfaden für soziale Berufe. 11. Aufl. Weinheim und München: Juventa.
- Gemeinsame Erklärung des Bundesjugendkuratoriums, der Sachverständigenkommission für den Elften Kinder- und Jugendbericht und der Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (2002): Bildung ist mehr als Schule. Leipziger Thesen zur aktuellen Bildungspolitischen Debatte. Verfügbar unter: http://www.miz.org/artikel/BA_035_Leipziger_These_zur_bildungspolitischen_%20Debatte_2002.pdf [20.04.2014]
- Gergen, Kenneth J. (1996): Das übersättigte Selbst. Identitätsprobleme im heutigen Leben. Heidelberg: Carl Auer.
- Gesellschaft Für Innovative Marktforschung mbH (GIM) (2001): Powerpoint-Präsentation. Auszüge aus der Delphi-Studie „Future Values“.
- Giesecke, Hermann (2005): Die Jugendarbeit. Verfügbar unter: <http://www.hermann-giesecke.de/juga.pdf> [20.04.2014]
- Giesecke, Hermann (1983): Emanzipation - ein neues pädagogisches Schlagwort? In: Faltermaier, Martin (Hrsg.): Nachdenken über Jugendarbeit. Zwischen den fünfziger und achtziger Jahren. Eine kommentierte Dokumentation mit Beiträgen aus der Zeitschrift „deutsche Jugend“. München: Juventa. 254–259.
- Gildemeister, Regine (2010): Doing Gender: Soziale Praktiken der Geschlechterunterscheidung. In: Becker, Ruth/Kortendiek, Beate (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 137–145.
- Gillis, John R. (1980): Geschichte der Jugend. Tradition und Wandel im Verhältnis der Altersgruppen und Generationen in Europa von der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts bis zur Gegenwart. Weinheim und Basel: Beltz.
- Gintzel, Ullrich (2008): Partizipation. In: Kreft, Dieter/Mielenz, Ingrid (Hrsg.): Wörterbuch Soziale Arbeit. 6. Aufl. Weinheim und München: Juventa. 635–639.
- Girtler, Roland (2001): Methoden der Feldforschung. Wien, Köln, Weimar: Böhlau.
- Glottz, Peter (1999): Die beschleunigte Gesellschaft. Kulturkämpfe im digitalen Kapitalismus. München: Kindler.
- Godulla, Reinhilde/Scherer Herbert (2009): Kiezatlas – Virtueller Stadtplan. In: Deinet, Ulrich (Hrsg.): Methodenbuch Sozialraum. Lehrbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 281–285.
- Granovetter, Mark S. (1973): The Strenghth of Weak Ties. In: American Journal of Sociology, Volume 78, Issue 6 (May, 1973), 1360-1380. Verfügbar unter: <http://www.stanford.edu/dept/soc/people/mgranovetter/documents/granstrengthweakties.pdf> [20.04.2014]

- Gref, Kurt (1995): Was macht Streetwork aus? Inhalte, Methoden, Kompetenzen. In: Becker, Gerd/Simon, Titus: Handbuch Aufsuchende Jugend- und Sozialarbeit. Theoretische Grundlagen, Arbeitsfelder, Praxishilfen. Weinheim und München: Juventa. 13–20.
- Groebe, Norbert (2002): Dimensionen der Medienkompetenz. Deskriptive und normative Aspekte. In: Ders./Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim und München: Juventa. 160–197.
- Grimm, Gaby/Hinte, Wolfgang/Litges, Gerhard (2004): Quartiermanagement. Eine kommunale Strategie für benachteiligte Wohngebiete. Berlin: sigma.
- Grunwald, Klaus/Thiersch, Hans (2011): Lebensweltorientierung. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 4. Aufl. München: Ernst Reinhardt. 854–863.
- Grunwald, Klaus/Thiersch, Hans (2010): Das Konzept Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. In: Bock, Karin/Miethe, Ingrid (Hrsg.): Handbuch Qualitative Methoden in der Sozialen Arbeit. Opladen und Farmington Hills: Barbara Budrich. 101–112.
- Grimm, Andres (Hrsg.) (2006): Die Zeiten ändern sich ... Annäherung an Theorie und Funktionsbestimmung einer zeitgemäßen Kinder- und Jugendarbeit. Rehbürg-Lothum: Evangelische Akademie Lothum.
- Grimm, Petra (2010): Die Bedeutung der Pornografie in der Lebenswelt von Jugendlichen. Ergebnisse der Studie „Porno im Web 2.0“. In: proJugend. Fachzeitschrift der Aktion Jugendschutz, Landesarbeitsstelle Bayern e.V. Heft 4. 4-8. Verfügbar unter: <http://www.bayern.jugendschutz.de/projugend/datei.aspx?InDID=10286&G=1061110&a=b> [20.04.2014]
- Grimm, Petra/Rhein, Stefanie/Müller, Michael (2010): Porno im Web 2.0. Die Bedeutung sexualisierter Web-Inhalte in der Lebenswelt von Jugendlichen. Berlin: VISTAS.
- Grimm, Petra/Rhein, Stefanie/Clausen-Muradian, Elisabeth (2008): Gewalt im Web 2.0: Der Umgang Jugendlicher mit gewalthaltigen Inhalten und Cyber-Mobbing sowie die rechtliche Einordnung der Problematik. Berlin: VISTAS.
- Hafeneger, Benno (2007): Anerkennung, Respekt und Achtung. Dimensionen in den pädagogischen Generationenbeziehungen. In: Ders./Henkenborg, Peter/Scherr, Albert (Hrsg.): Pädagogik der Anerkennung. 2. Aufl. Schwalbach/Ts.: Wochenschau. 45–62.
- Hafeneger, Benno/Schröder, Achim (2005): Jugendarbeit. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit - Sozialpädagogik. 3. Aufl. München: Ernst Reinhardt. 840–850.
- Hamburger, Franz (2008): Einführung in die Sozialpädagogik. 2. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer
- Hansbauer, Peter/Schone, Reinhold (1998): Sozialpädagogische Praxisforschung. In: Merchel, Joachim (Hrsg.): Qualität in der Jugendhilfe. Kriterien und Bewertungsmöglichkeiten. Münster: VOTUM. 374–395.
- Hardil, Stefan (2005): Soziale Ungleichheit in Deutschland. 8. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hart, Roger (1997): Children's Participation. The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care. Sterling, VA.
- Havighurst, Robert J. (1948): Developmental Task and Education. New York: David McKay.

- Heiliger, Anita (2004): Mädchenarbeit in Jugendhilfe und Jugendarbeit – 20 Jahre nach dem sechsten Jugendbericht. In: Bruhns, Kirsten (Hrsg.): Geschlechterforschung in der Kinder- und Jugendhilfe. Praxisstand und Forschungsperspektiven. Wiesbaden: VS Verlag. 73–94
- Heiner, Maja (2012a): Handlungskompetenz und Handlungstypen. Überlegungen zu den Grundlagen methodischen Handelns. In: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien. 611–624.
- Heiner, Maja (2012b): Handlungskompetenz „Fallverstehen“. In: Becker-Lenz, Roland/Busse, Stefan/Ehlert, Gudrun/Müller-Hermann, Silke (Hrsg.): Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule. Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität im Studium Sozialer Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien. 201–217.
- Heiner, Maja (2010): Soziale Arbeit als Beruf. Fälle - Felder - Fähigkeiten. 2. Aufl. München, Basel: Ernst Reinhardt.
- Heiner, Maja (1988): Einleitung: Perspektiven der Praxisforschung. In: Dies. (Hrsg.): Praxisforschung in der sozialen Arbeit. Freiburg i. Brsg.: Lambertus. 7–16.
- Hermann, Ulrich (2008): „Wir sind das Bauvolk der kommenden Welt“ - Die Arbeiterjugendbewegung - die „andere Jugendbewegung in Deutschland und Österreich. In: Epe, Heinrich/Hermann, Ulrich (Hrsg.): Sozialistische Jugend im 20. Jahrhundert. Studien zur Entwicklung und politischen Praxis der Arbeiterjugendbewegung in Deutschland. Weinheim und München: Juventa. 19–42.
- Herriger, Norbert (2006): Empowerment in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. 3. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Herriger, Norbert (2007): Empowerment. In: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V.: Fachlexikon der sozialen Arbeit. 6. Aufl. Baden-Baden: Nomos. S. 250–252.
- Herzig, Bardo/Meister, Dorothee M./Moser, Heinz/Niesyto (Hrsg.) (2010): Jahrbuch Medienpädagogik 8. Medienkompetenz und Web 2.0. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hinte, Wolfgang (2011): Das Fachkonzept Sozialraumorientierung. In: Ders./Treeß, Helga: Sozialraumorientierung in der Jugendhilfe. Theoretische Grundlagen, Handlungsprinzipien und Praxisbeispiele einer kooperativ-integrativen Pädagogik. 2. Aufl. Weinheim und München: Juventa. 15–128.
- Hinte, Wolfgang/Karas, Fritz (2007): Die Aktionsforschung in der Gemeinwesenarbeit. In: Lüttringhaus, Maria/Richers, Hille (Hrsg.): Handbuch Aktivierende Befragung. Konzepte, Erfahrungen, Tipps für die Praxis. 2. Aufl. Bonn: Stiftung MITARBEIT. 36–54.
- Hinte, Wolfgang/Karas, Fritz (1989): Studienbuch Gruppenarbeit und Gemeinwesenarbeit. Eine Einführung für Ausbildung und Praxis. Neuwied, Frankfurt a.M.: Luchterhand.
- Hipfl, Brigitte/Klaus, Elisabeth/Scheer, Elisabeth (Hrsg.): Identitätsräume. Nation, Körper und Geschlecht in den Medien. Eine Topografie. Bielefeld: transcript.
- Hirschauer, Stefan (2002): Grundzüge der Ethnographie und die Grenzen verbaler Daten. In: Schaeffer, Doris/ Müller-Mundt, Gabriele (Hrsg.): Qualitative Gesundheits- und Pflegeforschung. Bern: Huber. 35–46.
- Hitzler, Ronald: Ethnografie. In: Bohnsack, Ralf/Marotzki, Winfried/Meuser, Michael (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. 2. Aufl. Opladen und Farmington Hills: Barbara Budrich. 48–51.

- Hoffmann, Bernward (2012): Digitale Medien im Kontext Sozialer Arbeit - dargestellt am Bereich offener Jugendarbeit. In: Meis, Mona-Sabine/Mies, Georg-Achim (Hrsg.): Künstlerisch-ästhetische Methoden in der Sozialen Arbeit. Kunst, Musik, Theater, Tanz und Neue Medien. Stuttgart: Kohlhammer. 119–144.
- Hoffmann, Bernward (2010): Medienpädagogische Kompetenz in der Sozialen Arbeit. In: Cleppien, Georg/Lerche, Ulrike (Hrsg.): Soziale Arbeit und Medien. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien. 55–69.
- Holzkamp, Klaus (1985): Grundlegung der Psychologie. Studienausgabe. Frankfurt a.M./New York: Campus Verlag.
- Holzwarth, Peter (2008): Migration, Medien und Schule. Fotografie und Video als Zugang zu Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. München: kopaed.
- Holzwarth, Peter/Niesyto, Horst (2007): Hinweise zur Gestaltung mediengestützter Forschungsprojekte von Studierenden. In: Niesyto, Horst/Holzwarth, Peter/Maurer, Björn (Hrsg.): Interkulturelle Kommunikation mit Foto und Video. Ergebnisse des EU-Projekts CHICAM „Children in Communication about Migration“. Mit einem Methodenteil für mediengestützte Forschungsprojekte von Studierenden. München: kopaed. 81–100.
- Honneth, Axel (1992): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Honer, Anne (2011): Kleine Leiblichkeiten. Erkundungen in Lebenswelten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hornstein, Walter/Thole, Werner (2008): Jugend. In: Kreft, Dieter/Mielenz, Ingrid (Hrsg.): Wörterbuch Soziale Arbeit. 6. Aufl. Weinheim und München: Juventa. 451–455.
- Hugger, Kai-Uwe (2001): Medienpädagogik als Profession. Perspektiven für ein neues Selbstverständnis. München: kopaed.
- Hünersdorf, Bettina (2008): Ethnographische Forschung in der Erziehungswissenschaft. In: Hünersdorf, Bettina/Maeder, Christoph/Müller, Burkhard (Hrsg.): Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Methodologische Reflexionen und empirische Annäherungen. Weinheim und München: Juventa. 29–48.
- Hünersdorf, Bettina/Müller, Burkhard/Maeder, Christoph (2008): Ethnographie der Pädagogik: Eine Einführung. In: Hünersdorf, Bettina/Maeder, Christoph/Müller, Burkhard (Hrsg.): Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Methodologische Reflexionen und empirische Annäherungen. Weinheim und München: Juventa. 11–25.
- Hüther, Jürgen (2009): Medienpädagogik. In: Schorb/Bernd/Anfang, Günther/Demmler, Kathrin (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik - Praxis. München: kopaed. 212–216.
- Hunner-Kreisel, Christine/Schäfer, Arne/Witte, Matthias D. (2008): Jugend und Bildung im Prozess der Globalisierung - ein thematischer Aufriss. In: Dies. (Hrsg.): Jugend, Bildung und Globalisierung. Sozialwissenschaftliche Reflexionen in internationaler Perspektive. 7–24.
- Hurrelmann, Klaus (2007): Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. 9. Aufl. Weinheim und München: Juventa.
- Hurrelmann, Klaus (2006): Einführung in die Sozialisationstheorie. 9. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz.
- Initiative „Keine Bildung ohne Medien!“ (Hrsg.) (2011): Bildungspolitische Forderungen – Medienpädagogischer Kongress 2011. Ludwigsburg. Verfügbar unter: http://www.keine-bildung-ohne-medien.de/kongress-dokumentation/keine-bildung-ohne-medien_bildungspolitische-forderungen.pdf [20.04.2014]

- Hurworth, Rosalind (2003): Photo-Interviewing for research. Social Research UPDATE. University of Surrey. Verfügbar: <http://sru.soc.surrey.ac.uk/SRU40.pdf> [20.04.2014]
- INM – Institut für Neue Medien (1996): partition 95-98. Verfügbar unter: http://www.inm.de/fileupload/dateien/Folder_1995-98_600dpi_1-14.pdf [20.04.2014]
- Iske, Stefan/Klein, Alexandra/Kutscher, Nadia (2004): Nutzungsdifferenzen als Indikator für soziale Ungleichheit im Internet. Bielefeld: kommunikation@gesellschaft, Jg. 5, Beitrag 3. Verfügbar unter: http://www.soz.uni-frankfurt.de/K.G/B3_2004_Iske_Klein_Kutscher.pdf [20.04.2014]
- Jahoda, Marie/Lazarsfeld, Paul Felix/Zeisel, Hans (1975): Die Arbeitslosen von Marienthal: Ein soziographischer Versuch über die Wirkungen langandauernder Arbeitslosigkeit. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- JFF - Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis (2013): Zwischenbericht des Projekts peer³. fördern_vernetzen_qualifizieren. Langfassung. Verfügbar unter: http://www.peerhochdrei.de/wp-content/uploads/2013/08/zwischenbericht_peerhochdrei_langfassung_final_20130911_reduzierte-groesse.pdf [20.04.2014]
- Jordan, Erwin (2008): Jugendarbeit. In: Kreft, Dieter/Mielenz, Ingrid (Hrsg.): Wörterbuch Soziale Arbeit. 6. Aufl. Weinheim und München: Juventa. 458-462.
- Jörissen, Benjamin/Ertelt, Jürgen/Pol, Daniel/Röll, Franz Josef (2011): Digitale Jugendbildung. AG Digitale Jugendbildung. In: Niesyto, H. (Hrsg.) (2011): Keine Bildung ohne Medien! Medienpädagogischer Kongress. Positionen, Personen, Programm und Perspektiven. Booklet zum Kongress. 63-69. München. kopaed. Verfügbar unter http://www.keine-bildung-ohne-medien.de/positionspapiere/ag-digitale_jugendbildung.pdf [20.04.2014]
- Junge, Matthias (2002): Individualisierung. Frankfurt a. M.: Campus Verlag
- Kaplan, Andreas M./Haenlein, Michael (2010): Users of the world, unite! The challenges and opportunities of Social Media. In: Business Horizons 53, 59–68. Verfügbar unter: <http://openmediart.com/log/pics/sdarticle.pdf> [20.04.2014]
- Kardorff, Ernst von (1988): Praxisforschung als Forschung der Praxis. In: Heiner, Maja (Hrsg.): Praxisforschung in der sozialen Arbeit. Freiburg i. Brsg.: Lambertus. 73–100.
- Kästner, Mandy (2003): Peer-Education-ein sozialpädagogischer Arbeitsansatz. In: Nörber, Martin: Peer Education. Bildung und Erziehung von Gleichaltrigen durch Gleichaltrige. Weinheim, Basel, Berlin: Verlagsgruppe Beltz. 50-64.
- Karsten, Maria-Eleonora (2011): Gender-Mainstreaming in der Sozialpädagogik. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 4. Aufl. München: Ernst Reinhardt. 492–498.
- Keilhauer, Jan (2009): Themenzentrierte Medienarbeit. In: Schorb/Bernd/Anfang, Günther/Demmler, Kathrin (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik - Praxis. München: kopaed. 265–267.
- Keppeler, Siegfried/Specht, Walter (2011): Mobile Jugendarbeit. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 4. Aufl. München: Ernst Reinhardt. 959–967.
- Kerres, Michael (2012): Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung mediengestützter Lernangebote. 3. Aufl. München: Oldenbourg.

- Kerres, Michael/Nattland, Axel (2007): Implikationen von Web 2.0 für das E-Learning. In: Gehrke, Gernot (Hrsg.): Web 2.0 - Schlagwort oder Megatrend? Fakten, Analysen, Prognosen. Düsseldorf und München: kopaed. 37–53.
- Kessl, Fabian/Reutlinger, Christian (2013): Sozialraumarbeit. In: Stövesand, Sabine/Stoik, Christoph/Troxler, Ueli (Hrsg.): Handbuch Gemeinwesenarbeit. Traditionen und Positionen, Konzepte und Methoden. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich. 127–140.
- Kessl, Fabian/ Reutlinger, Christian (2011): Sozialraum. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 4. Aufl. München: Ernst Reinhardt. 1508–1516.
- Kessl, Fabian/Reutlinger, Christian (2007): Sozialraum. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ketter, Verena (2011): Mobile Jugendmedienbildung im Stadtteil als eine Methode virealer Sozialraumaneignung. In: Online-Journal ‚sozialraum.de‘. Verfügbar unter: <http://www.sozialraum.de/mobile-jugendmedienbildung-im-stadtteil.php> [20.04.2014]
- Ketter, Verena (2009): girls_log. Ein Weblogprojekt. In: Lauffer, Jürgen/Röllecke, Renate (Hrsg.): Kinder im Blick. Medienkompetenz statt Medienabstinenz. Dieter Baacke Handbuch 4. Bielefeld: Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur e.V. 161–166.
- Ketter, Verena (2006): Weblogs als Methode des E-Learnings in der Kinder- und Jugendarbeit. Grundlagen, sowie Entwicklung und Umsetzung eines Medienprojekts. Unveröffentlichte Masterarbeit.
- Ketter, Verena/Piatkowski, Dirk (2001a): Carpe varietatem – Multimedia und noch viel mehr. In: gruppe & spiel - Zeitschrift für kreative Gruppenarbeit. Heft 5. Neue Medien. Sleeze-Velber: Kallmeyer. 33–37.
- Ketter, Verena (2001b): Handymania - eine Medienfreizeit mit mobilen Kommunikationstechniken. In: Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur e.V./jfc Medienzentrum (Hrsg.): Taste it! – Multimediale Zutaten für die pädagogische Praxis. CD-ROM. Köln: jfc Medienzentrum
- Keupp, Heiner (2011): Individuum/Identität. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 4. Aufl. München: Ernst Reinhardt. 633–641.
- Keupp, Heiner (2009): Identitätskonstruktionen in der spätmodernen Gesellschaft – Riskante Chancen bei prekären Ressourcen. In: Theunert, Helga (Hrsg.): Jugend. Medien. Identität. Identitätsarbeit Jugendlicher mit und in Medien. München: kopaed. 53–77.
- Keupp, Heiner (1997): Diskursarena Identität: Lernprozesse in der Identitätsforschung. In: Keupp, Heiner/Höfer, Renate (Hrsg.): Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. 11–39.
- Keupp, Heiner/Ahbe, Thomas/Gmür, Wolfgang/Höfer, Renate/Mitzscherlich, Beate/Kraus, Wolfgang/Straus, Florian (2006): Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. 3. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.
- Kietzmann, Jan H./Hermkens, Kristopher/McCarthy, Ian P./Silvestre, Bruno S. (2011): Social media? Get serious! Understanding the functional building blocks of social media. In: Business Horizons 54, 241–251. Verfügbar unter: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0007681311000061> [20.04.2014]
- Klees, Renate/Marburger, Helga/Schumacher, Michaela (1989): Mädchenarbeit. Praxishandbuch für die Jugendarbeit. Teil 1. Weinheim und München: Juventa.

- Kleiber, Dieter/Appel, Elke/Pforr, Petra (1998): Peer Education in der Präventionsarbeit. Entwicklungslinien, Begründungsmuster, Erfahrungen und Entwicklungsanforderungen (preprint). Verfügbar unter: http://www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/arbeitsbereiche/ppg/media/publikationen/dk-pdfs/Peer_Education_in_der_Pr__ventionsarbeit__Entwicklungslinien__Begr__ndungsmuster__Erfahrungen_und_Entwicklungsanforderungen__preprint____1998_.pdf?1286351016 [20.04.2014]
- Klemm, Klaus (2010): Ungleiche Bildungschancen als historische Konstante. In: Theunert, Helga (Hrsg.): Medien. Bildung. Soziale Ungleichheit, Differenzen und Ressourcen im Mediengebrauch Jugendlicher. München: kopaed. 35–47.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2011): Allgemein bildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der bundesrepublik Deutschland. Statistik 2005 bis 2009. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/GTS_2009_Bericht_Text.pdf [20.04.2014]
- Kowal, Sabine/O’Connell, Daniel C. (2005): Zur Transkription von Gesprächen. In: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von /Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 4. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. 437–447.
- Krafeld, Franz-Josef (2004): Grundlagen und Methoden aufsuchender Jugendarbeit: Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krauß, E. Jürgen (2008): Methoden Sozialer Arbeit. In: Kreft, Dieter/Mielenz, Ingrid (Hrsg.): Wörterbuch Soziale Arbeit. 6. Aufl. Weinheim und München: Juventa. 589–594.
- Kreckel, Reinhard (2005): Soziale Ungleichheit. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 4. Aufl. München: Ernst Reinhardt. 1729–1735.
- Kretschmer, Sabine/Ertelt, Jürgen (2002): Genau hinschau’n. In: Moser, Sonja/Dreyer, Klaus (Hrsg.): Spuren im Netz. Kinder- und Jugendprojekte rund ums Internet. München: kopaed. 29–38.
- Krisch, Richard (2009): Sozialräumliche Methodik der Jugendarbeit. Aktivierende Zugänge und praxisleitende Verfahren. Weinheim und München: Juventa.
- Krisch, Richard (2000): Zur Anwendung von Methoden sozialräumlich orientierter Lebensweltanalysen in der Jugendarbeit. In: Lindner, Werner (Hrsg.) (2000): Ethnographische Methoden in der Jugendarbeit. Zugänge, Anregungen und Praxisbeispiele. Opladen: Leske und Budrich. 147–169.
- Krotz, Friedrich (2007): Mediatisierung. Fallstudien zum Wandel von Kommunikation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krotz, Friedrich (2005): Neue Theorien entwickeln. Eine Einführung in die Grounded Theory, die Heuristische Sozialforschung und die Ethnographie anhand von Beispielen aus der Kommunikationsforschung. Köln: Herbert von Halem.
- Krüger, Heinz-Hermann/Rabe-Kleberg, Ursula/Kramer, Rolf-Torsten/Budde, Jürgen (2011): Bildungsungleichheit revisited? - eine Einleitung. In: Dies. (Hrsg.): Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien. 7–21.
- Küster, Ernst-Uwe/Thole, Werner (2008): Kinder- und Jugendarbeit im „Dickicht der Lebenswelt“. Karriere, Missverständnisse und Chancen einer Metapher. In: Grunwald, Klaus/Thiersch, Hans (Hrsg.): Praxis Lebensweltorientierter Sozialer Arbeit.

Handlungszugänge und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern. 2. Aufl- Weinheim und München: Juventa. 213–232.

Kuhlmann, Carola (2000): »Doing gender « – Konsequenzen der neueren Geschlechterforschung für die parteiliche Mädchenarbeit.. neue praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik. 30. Jg. 2000/Heft 3. Neuwied: Luchterhand. 226–239.

Kunert-Zier, Margitta (2005): Erziehung der Geschlechter. Entwicklungen, Konzepte und Genderkompetenz in sozialpädagogischen Feldern. Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kutscher, Nadia (2011): Soziale Arbeit im virtuellen Raum. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 4. Aufl. München: Ernst Reinhardt. 1302–1309.

Kutscher, Nadia (2009): Virtuelle Räume Jugendlicher - die Wirkmacht kulturellen Kapitals bei der Nutzung des Internet. In: Tully, Claus (Hrsg.): Multilokalität und Vernetzung. Beiträge zur technikbasierten Gestaltung jugendlicher Sozialräume. Weinheim und München: Juventa. 157–173.

Kutscher, Nadia/Klein, Alexandra/Lojewski, Johanna/Schäfer, Miriam (2009): Medienkompetenzförderung für Kinder und Jugendliche in benachteiligten Lebenslagen. Konzept zur inhaltlichen, didaktischen und strukturellen Ausrichtung der medienpädagogischen Praxis in der Kinder- und Jugendarbeit. Verfügbar unter: http://lfmpublikationen.lfm-nrw.de/modules/pdf_download.php?products_id=118 [20.04.2014]

Kutscher, Nadia/Otto, Hans-Uwe (2004): Soziale Differenzen und informelle Bildung im virtuellen Raum. In: Otto, Hans-Uwe/ Kutscher, Nadia: Informelle Bildung Online. Perspektiven für Bildung, Jugendarbeit und Medienpädagogik. Weinheim und München: Juventa. 7–22.

Lambach, Rolf (2010): Was ist Praxisforschung? Begrifflich-konzeptionelle Klärungen und Einordnung in den Kontext der Kinder- und Jugendhilfe. In: Maykus, Stephan (Hrsg.): Praxisforschung in der Kinder- und Jugendhilfe. Theorie, Beispiele und Entwicklungsoptionen eines Forschungsfeldes. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 15–29.

Lamnek, Siegfried (2005): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. 4. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz

Landhäußer, Sandra (2012): Sozialräumlich orientierte Soziale Arbeit. Eine Spurensuche nach der Kategorie Gender. In: Bütow, Birgit/Munsch, Chantal (Hrsg.): Soziale Arbeit und Geschlecht. Herausforderungen jenseits von Universalisierung und Essentialisierung. Münster: Westfälisches Dampfboot. 128–141.

Lang, Beate/Weichler, Barbara (2003): Peer-Group-Education in der Computerarbeit mit Mädchen. In: Nörber, Martin: Peer Education. Bildung und Erziehung von Gleichaltrigen durch Gleichaltrige. Weinheim, Basel, Berlin: Verlagsgruppe Beltz. 229–246.

Lange, Michael (2013): Surfing the Streets. Verfügbar unter: <http://surfingthestreets.wordpress.com/grenzesgeschichten> [20.04.2014]

Lange, Michael (2011): Surfing the Streets. Verfügbar unter: <http://surfingthestreets.wordpress.com> [20.04.2014]

Lange, Michael (2006): Netz-Transfer und Netzolympiade. In: Lauffer, Jürgen/Röllecke, Renate (Hrsg.): Methoden und Konzepte medienpädagogischer Projekte. Dieter-Baacke-Preis. Handbuch 1. Bielefeld: AJZ Verlag. 154–161.

- Lange, Michael (1999): Alice im Cyberland. Neue Kommunikationsformen in virtuellen Welten. In: Glaap, Dieter/Ertelt, Jürgen: Konnekt. Das Medienpaket. Remscheid: Libri Books on Demand. 75–79.
- Läpple, Dieter (1991a): Essay über den Raum. Für ein gesellschaftswissenschaftliches Raumkonzept. In: Häußermann, Hartmut/Ipsen, Detlev/ Krämer-Badoni, Thomas et al. (Hrsg.): Stadt und Raum. Soziologische Analysen. Bamberg: Centaurus. 157–207.
- Läpple, Dieter (1991b): Gesellschaftszentriertes Raumkonzept. Zur Überwindung von physikalisch-mathematischen Raumauffassungen in der Gesellschaftsanalyse. In: Wentz, Martin (Hrsg.): Stadt-Räume. Frankfurt/New York: Campus. 36–46.
- Lefébvre, Henri (1991): The Production of Space. Malden, Oxford, Victoria: Blackwell Publishing. Verfügbar unter:
<http://www9.georgetown.edu/faculty/irvinem/theory/Lefebvre-Production-of-Space-excerpts-1.pdf> [20.04.2014]
- Leib, Volker (2002): ICANN und der Konflikt um die Internet-Ressourcen: Institutionenbildung im Problemfeld Internet Governance zwischen multinationaler Staatstätigkeit und globaler Selbstregulierung. Verfügbar unter: <http://kops.ub.uni-konstanz.de/handle/urn:nbn:de:bsz:352-opus-9702> [20.04.2014]
- Leiprecht, Rudolph (2008): Eine diversitätsbewusste und subjektorientierte Sozialpädagogik. Begriffe und Konzepte einer sich wandelnden Disziplin. neue praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik. 38. Jg. 2002/Heft 4. Neuwied: Luchterhand. 427–439.
- Lenz, Ilse (2010): Intersektionalität: Zum Wechselverhältnis von Geschlecht und sozialer Ungleichheit. In: Becker, Ruth/Kortendiek, Beate (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 158–165.
- Lenz, Karl/Schefold, Werner/Schröer, Wolfgang (2004): Entgrenzte Lebensbewältigung. Jugend, Geschlecht und Jugendhilfe. Weinheim und München: Juventa.
- Liebel, Manfred (1975): Überlegung zum Praxisverständnis antikapitalistischer Jugendarbeit. In: Lessing, Hellmut/Liebel, Manfred: Jugend in der Klassengesellschaft. Marxistische Jugendforschung und antikapitalistische Jugendarbeit. 2. Aufl. München: Juventa. 161–179.
- Lindner, Werner (2011): Jugendarbeit. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 4. Aufl. München: Ernst Reinhardt. 669–675.
- Lindner, Werner (Hrsg.) (2006): 1964-2004: Vierzig Jahre Kinder- und Jugendarbeit in Deutschland. Aufbruch, Aufstieg und neue Ungewissheit. Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lindner, Werner (Hrsg.) (2000a): Ethnographische Methoden in der Jugendarbeit. Zugänge, Anregungen und Praxisbeispiele. Opladen: Leske und Budrich.
- Lindner, Werner (2000b): „Ich sehe was, was Du nicht siehst“ – Ethnographische Kompetenz in der Jugendarbeit. In: Ders. (Hrsg.): Ethnographische Methoden in der Jugendarbeit. Zugänge, Anregungen und Praxisbeispiele. Opladen: Leske und Budrich. 67–89.
- Litges, Gerhard/Lüttringhaus, Maria/Stoik, Christoph (2005): Quartiermanagement. In: Kessl, Fabian/Reutlinger, Christian/Maurer, Susanne/Frey, Oliver (Hrsg.): Handbuch Sozialraum. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 559–576

- Lohre/Wilfried/Kober, Ulrich (2004): Gemeinsame Verantwortung für die Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen. Die Bedeutung regionaler Bildungslandschaften im Projekt „Selbständige Schule“. In: Projektleitung „Selbständige Schule“: Regionale Bildungslandschaften. Grundlagen einer staatlich-kommunalen Verantwortungsgemeinschaft. Troisdorf: Bildungsverlag EINS. 22-34. Verfügbar unter: http://www.zukunftsschulen.de/_knowledge_base/_bildung/downloads/Verantwortung.pdf [20.04.2014]
- Löw, Martina (2001): Raumsoziologie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Löw, Martina/Sturm, Gabriele (2005): Raumsoziologie. In: Kessl, Fabian/Reutlinger, Christian/Maurer, Susanne/Frey, Oliver (Hrsg.): Handbuch Sozialraum. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 31–48.
- Luca, Renate (1998): Medien und weibliche Identitätsbildung. Körper, Sexualität und Begehren in Selbst- und Fremdbildern junger Frauen. Frankfurt a.M./New York: Campus Verlag.
- Luca, Renate/Aufenanger, Stefan (2007): Geschlechtersensible Medienkompetenzförderung. Mediennutzung und Medienkompetenz von Mädchen und Jungen sowie medienpädagogische Handlungsmöglichkeiten. Berlin: VISTAS.
- Lüders, Christian (2006): Teilnehmende Beobachtung. In: Bohnsack, Ralf/Marotzki, Winfried/Meuser, Michael (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. 2. Aufl. Opladen und Farmington Hills: Barbara Budrich. 151–153.
- Lüders, Christian (2005): Beobachten im Feld und Ethnographie. In: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von /Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 4. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. 384–401.
- Lüers, Ulf (1979): Zur allseits organisierten und kontrollierenden Jugendarbeit? In: Sozialmagazin, Heft 6, 4. Jg. 46–57.
- Lukas, Helmut (2008): Sozialraum. In: Kreft, Dieter/Mielenz, Ingrid (Hrsg.): Wörterbuch Soziale Arbeit. 6. Aufl. Weinheim und München: Juventa. 877–879.
- Lüttringhaus, Maria/Richers, Hille (2013): Die Methode der Aktivierenden Befragung. In: Stövesand, Sabine/Stoik, Christoph/Troxler, Ueli (Hrsg.): Handbuch Gemeinwesenarbeit. Traditionen und Positionen, Konzepte und Methoden. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich. 384–390.
- Lüttringhaus, Maria/Richers, Hille (2007a): Beispiel für einen Fragebogen. In: Dies. (Hrsg.): Handbuch Aktivierende Befragung. Konzepte, Erfahrungen, Tipps für die Praxis. 2. Aufl. Bonn: Stiftung MITARBEIT. 75.
- Lüttringhaus, Maria/Richers, Hille (2007b): Ablaufplan und Checkliste für eine Aktivierende Befragung. In: Dies. (Hrsg.): Handbuch Aktivierende Befragung. Konzepte, Erfahrungen, Tipps für die Praxis. 2. Aufl. Bonn: Stiftung MITARBEIT. 76–77.
- Lüttringhaus, Maria/Richers, Hille (2007c): Tipps zu den 8 Phasen der Aktivierenden Befragung. In: Dies. (Hrsg.): Handbuch Aktivierende Befragung. Konzepte, Erfahrungen, Tipps für die Praxis. 2. Aufl. Bonn: Stiftung MITARBEIT. 78–88.
- Lüttringhaus, Maria/Streich, Angelika (2004): Das aktivierende Gespräch im Beratungskontext - eine unaufwendige Methode der Sozialraum- und Ressourcenerkundung. In: Gillich, Stefan (2004) (Hrsg.): Gemeinwesenarbeit: Die Saat geht auf. Grundlagen und neue sozialraumorientierte Handlungsfelder. Gelnhausen: Triga-Verlag. 102–108.

- Lutz, Helma/Norbert Wenning (2001): Differenzen über Differenz –Einführung in die Debatten. In: Dies. (Hrsg.): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske und Budrich. 11–24.
- Mack, Wolfgang (2012): Schule als Lebenswelt. Perspektiven für gelingende Kooperation von Bildungsakteuren. In: Bleckmann, Peter/Schmidt, Volker (Hrsg.): Bildungslandschaften. Mehr Chancen für alle. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien. 88–97.
- Mack, Wolfgang (2008): Bildungslandschaften. In: Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 741–749.
- Mack, Wolfgang/Harder, Anna/Kelö, Judith/Wach, Katharina (2006): Lokale Bildungslandschaften. Projektbericht. Verfügbar unter: http://www.dji.de/bibs/Projektbericht_Bildungslandschaften_Mack.pdf [20.04.2014]
- Marotzki, Winfried (2008): Multimediale Kommunikationsarchitekturen. Herausforderungen und Weiterentwicklungen der Forschungen im Kulturraum Internet. In: MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung. Verfügbar unter: <http://www.medienpaed.com/Documents/medienpaed/14/marotzki0804.pdf> [20.04.2014]
- Marotzki, Winfried (2000): Zukunftsdimensionen von Bildung im neuen öffentlichen Raum. In: Ders./Meister, Dorothee M./Sander, Uwe: Zum Bildungswert des Internets. Opladen: Leske und Budrich. 233–258.
- Maurer, Björn (2004): Medienarbeit mit Kindern aus Migrationskontexten. Grundlagen und Praxisbausteine. München: kopaed.
- Maurer, Susanne (2002): Geschlecht – Mädchen. In: Schröer, Wolfgang/Struck, Norbert/Wolff, Mechthild (Hrsg.): Handbuch Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim und München: Juventa. 311–324.
- Maurer, Susanne/May, Michael (2011): Gender, Genderforschung. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 4. Aufl. München: Ernst Reinhardt. 479–491.
- May, Michael (2010): Aktuelle Theoriediskurse Sozialer Arbeit. Eine Einführung. 3. Aufl. Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- May, Michael (2008a): Begriffsgeschichtliche Überlegung zu Gemeinwesen und Sozialraum. In: Alisch, Monika/May, Michael (Hrsg.): Kompetenzen im Sozialraum. Sozialraumentwicklung und -organisation als transdisziplinäres Projekt. Opladen und Farmington Hills: Barbara Budrich. 19–38.
- May, Michael (2008b): Sozialraumbezüge Sozialer Arbeit. In: Alisch, Monika/May, Michael (Hrsg.): Kompetenzen im Sozialraum. Sozialraumentwicklung und -organisation als transdisziplinäres Projekt. Opladen und Farmington Hills: Barbara Budrich. 61–84.
- May, Michael (2008c): Partizipative Projektentwicklung im Sozialraum. In: Alisch, Monika/May, Michael (Hrsg.): Praxisforschung im Sozialraum. Fallstudien in ländlichen und urbanen sozialen Räumen. Opladen und Farmington Hills: Barbara Budrich. 45–64.
- May, Michael/Alisch, Monika (2013): Von der Sozialraumorientierung zu Sozialraumentwicklung/Sozialraumorganisation: Ein Zugewinn in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. In: Dies. (Hrsg.): Sozialraumentwicklung bei Kindern und Jugendlichen. Opladen und Farmington Hills: Barbara Budrich. 7–28.
- Maykus, Stephan (2010): Praxisforschung in der Kinder- und Jugendhilfe – Versuch einer Typologie. In: Ders. (Hrsg.): Praxisforschung in der Kinder- und Jugendhilfe. Theorie,

Beispiele und Entwicklungsoptionen eines Forschungsfeldes. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 153–214.

Mayring, Philipp (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 5. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz.

Miltner, Wolfgang (1982): Stree Work im Arbeiterviertel. Eine Praxisstudie zur Jugendberatung. Neuwied und Darmstadt: Hermann Luchterhand.

Mindermann, Florian/Schmidt, Volker/Wippler, Marlen (Hrsg.) (2012): Bildungslandschaften gestalten - Chancengerechtigkeit ermöglichen. Einführung. In: Bleckmann, Peter/Schmidt, Volker (Hrsg.): Bildungslandschaften. Mehr Chancen für alle. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien. 21–31.

Misoch, Sabina (2006): Online-Kommunikation. Konstanz: UVK.

Misoch, Sabina (2004): Identitäten im Internet. Selbstdarstellung auf privaten Homepages. Konstanz: UVK.

Moser, Heinz (2012): Instrumentenkoffer für die Praxisforschung. Eine Einführung. 5. Aufl. Freiburg: Lambertus.

Moser, Heinz (2008a): Instrumentenkoffer für die Praxisforschung. Eine Einführung. 4. Aufl. Zürich und Freiburg: Verlag Pestalozzianum und Lambertus.

Moser, Heinz (2008b): Medien und Reformpädagogik. In: Gross, Friederike von/Hugger, Kai-Uwe und Sander, Uwe (Hrsg.): Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 15–21.

Moser, Heinz/Grell, Petra/Niesyto, Horst (Hrsg.) (2011): Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik. München: kopaed.

Moser, Heinz/Niesyto, Horst (2009): Digital Divide - noch aktuell? Eine Diskussion. In: Hoffmann, Bernward/Ulbrich, Hans-Joachim (Hrsg.): Geteilter Bildschirm - getrennte Welten? Konzepte für Pädagogik und Bildung. München: kopaed. 31–41.

Moser, Sonja (2010): Beteiligt sein. Partizipation aus der Sicht von Jugendlichen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

MpFS (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest) (Hrsg.) (2012): JIM-Studie 2012. Jugend, Information, (Multi-) Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. Verfügbar unter: http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf12/JIM2012_Endversion.pdf [20.04.2014]

MpFS (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest) (Hrsg.) (2011): JIM-Studie 2011. Jugend, Information, (Multi-) Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. Verfügbar unter: <http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf11/JIM2011.pdf> [20.04.2014]

MpFS (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest) (Hrsg.) (2009): JIM-Studie 2009. Jugend, Information, (Multi-) Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. Verfügbar unter: <http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf09/JIM-Studie2009.pdf> [20.04.2014]

MpFS (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest) (Hrsg.) (2008): JIM-Studie 2008. Jugend, Information, (Multi-) Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. Verfügbar unter: http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf08/JIM-Studie_2008.pdf [20.04.2014]

MpFS (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest) (Hrsg.) (2007): JIM-Studie 2007. Jugend, Information, (Multi-) Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-

Jähriger. Verfügbar unter: <http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf07/JIM-Studie2007.pdf> [20.04.2014]

Müller, Burkhard (2012): Professionalität. In: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien. 955–974.

Müller, Burkhard (2008): Ethnographie und Jugendarbeit. Zum Verhältnis von Forschen als Teilhabe an pädagogischer Praxis und pädagogischer Praxis mit forschendem Habitus. In: Hünersdorf, Bettina/Maeder, Christoph/Müller, Burkhard (Hrsg.): Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Methodologische Reflexionen und empirische Annäherungen. Weinheim und München: Juventa. 79–94.

Müller, Burkhard (2007): Anerkennung als „Kernkompetenz“ in der Jugendarbeit. In: Hafeneger, Benno/Henkenborg, Peter/Scherr, Albert (Hrsg.): Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder. 2. Aufl. Schwalbach/Ts.: WOCHENSCHAU. 236–248.

Müller, Burkhard (2006): Sozialpädagogisches Können. Ein Lehrbuch zur multiperspektivischen Fallarbeit. 4. Aufl. Freiburg i. Brsg.: Lambertus.

Müller, Burkhard (2004): Bildungsbegriffe in der Jugendarbeit. In: Sturzenhecker, Benedikt/Lindner, Werner (Hrsg.): Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit. Vom Bildungsanspruch zur Bildungspraxis. Weinheim und München: Juventa. 35–48.

Müller, Burkhard (1996): Bildungsansprüche der Jugendarbeit. In: Brenner, Gerd/Hafeneger, Benno (Hrsg.): Pädagogik mit Jugendlichen. Bildungsansprüche, Wertevermittlung und Individualisierung. Weinheim und München: Juventa. 89–96.

Müller, Burkhard; Schmidt, Susanne; Schulz, Marc (2005): Wahrnehmen können. Jugendarbeit und informelle Bildung. Freiburg i. Brsg.: Lambertus.

Müller, Christian (2013): Junge erwachsene zwischen Anerkennung in der virtuellen Welt und Sanktionen vom Jobcenter. In: Alisch, Monika/May, Michael (Hrsg.): Sozialraumentwicklung bei Kindern und Jugendlichen. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich. 93–104.

Müller, Wolfgang C./Kentler, Helmut/Mollenhauer, Klaus/Giesecke, Hermann (1986): Was ist Jugendarbeit? Vier Versuche zu einer Theorie. Weinheim und München: Juventa.

Münchmeier, Richard/Otto, Hans-Uwe/Rabe-Kleberg, Ursula (2002): Bildung und Lebenskompetenz. Kinder- und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben. Opladen: Leske und Budrich.

Munsch, Chantal (2010): Diversity. In: Bock, Karin/Miethe, Ingrid (Hrsg.): Handbuch Qualitative Methoden in der Sozialen Arbeit. Opladen und Farmington Hills: Barbara Budrich. 152–162.

Munsch, Chantal (2005): Praxisforschung in der Sozialen Arbeit. In: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 917–927.

Naudascher, Brigitte (2003): Die Gleichaltrigen als Erzieher. Fakten, Theorien, Konsequenzen zur Peer-Group-Forschung. In: Nörber, Martin: Peer Education. Bildung und Erziehung von Gleichaltrigen durch Gleichaltrige. Weinheim, Basel, Berlin: Verlagsgruppe Beltz. 119–139.

Negt, Oskar/Kluge, Alexander (1973): Öffentlichkeit und Erfahrung. Zur Organisationsanalyse von bürgerlicher und proletarischer Öffentlichkeit. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

- Negt, Oskar (1971): Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Frankfurt a.M.: Europäische Verlagsanstalt.
- Niesyto, Horst (2014): Medienpädagogische Praxisforschung. In: Hartung, Anja/Schorb, Bernd/Niesyto, Horst/Moser, Heinz/Grell, Petra (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik. Band 10. Methodologie und Methoden medienpädagogischer Forschung. Wiesbaden: Springer VS. 173–191.
- Niesyto, Horst (2012): In: Bukow, Gerhard Chr./ Fromme, Johannes/Jörissen, Benjamin (Hrsg.): Raum, Zeit, Medienbildung. Untersuchungen zu medialen Veränderungen unseres Verhältnisses zu Raum und Zeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien. 47–66.
- Niesyto, Horst (2011): Kriterien für die deskriptive Filmanalyse (Formanalyse). Lehrmaterial der Abteilung Medienpädagogik, PH Ludwigsburg. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Niesyto, Horst (2009a): Visuelle Methoden in der medienpädagogischen Forschung. In: Mertens, Gerhard/Frost, Ursula/Böhm, Winfried/Ladenthin, Volker: Handbuch der Erziehungswissenschaft. Band III/2. Umwelten. Sozialpädagogik, Medienpädagogik, Interkulturelle und Vergleichende Erziehungswissenschaft, Umweltpädagogik. Paderborn, München, Wien, Zürich: Schöningh. 821–829.
- Niesyto, Horst (2009b): Aktive Medienarbeit. In: Mertens, Gerhard/Frost, Ursula/Böhm, Winfried/Ladenthin, Volker: Handbuch der Erziehungswissenschaft. Band III/2. Umwelten. Sozialpädagogik, Medienpädagogik, Interkulturelle und Vergleichende Erziehungswissenschaft, Umweltpädagogik. Paderborn, München, Wien, Zürich: Schöningh. 855–862.
- Niesyto, Horst (2008): Medienkritik. Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 129–135.
- Niesyto, Horst (2007a): Eigenproduktionen mit Medien als Gegenstand medienpädagogischer Praxisforschung. In: Sesink, Werner/Kerres, Michael/Moser, Heinz (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik. Band 6. Medienpädagogik – Standortbestimmung einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 222–245.
- Niesyto, Horst (2007b): Medienbildung mit benachteiligten Jugendlichen. In: Kompetenzzentrum Informelle Bildung (Hrsg.): Grenzenlose Cyberwelt? Zum Verhältnis von digitaler Ungleichheit und neuen Bildungszugängen für Jugendliche. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 153–174.
- Niesyto, Horst (2006): Bildverstehen als Mehrdimensionaler Prozess. Vergleichende Auswertung von Bildinterpretationen und methodische Reflexion. In: Marotzki, Winfried, Niesyto, Horst (Hrsg.): Bildinterpretation und Bildverstehen. Methodische Ansätze aus sozialwissenschaftlicher, kunst- und medienpädagogischer Perspektive. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 253–286.
- Niesyto, Horst (2004a): Medienpädagogik und soziokulturelle Unterschiede. Langfassung einer Studie auf der Basis von Experten-Interviews in Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz. Ludwigsburg: Pädagogische Hochschule.
- Niesyto, Horst (2004b): Medienbildung mit Jugendlichen in Hauptschulumfeld. In: Otto, Hans-Uwe/ Kutscher, Nadia: Informelle Bildung Online. Perspektiven für Bildung, Jugendarbeit und Medienpädagogik. Weinheim und München: Juventa. 122–136.
- Niesyto, Horst (2001): Jugendforschung mit Video. Formen, Projekte und Perspektiven. In: Niesyto, Horst (Hrsg.): Selbstausdruck mit Medien. Eigenproduktionen mit Medien als Gegenstand der Kindheits- und Jugendforschung. München. kopaed. 89–102.

Niesyto, Horst (1991): *Erfahrungsproduktion mit Medien. Selbstbilder – Darstellungsformen – Gruppenprozesse*. Weinheim und München: Juventa.

Niesyto, Horst/Ketter, Verena (2008): Jugendliche und Web 2.0. Nutzung und medienpädagogische Förderung in bildungsbenachteiligten Milieus. In: merz. medien+erziehung. Zeitschrift für Medienpädagogik. 52. Jg. Nr. 2. Medienpädagogik 2.0?! München: kopaed. 23–29.

Nissen, Ursula (1998): *Kindheit, Geschlecht und Raum. Sozialisationstheoretische Zusammenhänge geschlechtsspezifischer Raumanerkennung*. Weinheim und München: Juventa.

Nowak, Tine (2014): Handyvideos von Jugendlichen in der medienpädagogischen Praxis. Posterpräsentation auf der Herbsttagung 2013 der Sektion Medienpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften (DGfE) an der Universität zu Köln. Verfügbar unter: http://f.hypotheses.org/wp-content/blogs.dir/1713/files/2014/04/Nowak_Herbsttagung2.pdf [28.04.2014]

Nordwest Zeitung (2012): Person – Markus Gerstmann. Zusammenstellung zahlreicher in der Zeitung erschienen Artikel über Projekt von Markus Gerstmann. Verfügbar unter: <http://www.nwzonline.de/person/gerstmann,markus>

Nörber, Martin (2003): Peer-Education-ein Bildungs- und Erziehungsangebot? Zur Praxis von Peer-Education in Jugendarbeit und Schule. In: Nörber, Martin: *Peer Education. Bildung und Erziehung von Gleichaltrigen durch Gleichaltrige*. Weinheim, Basel, Berlin: Verlagsgruppe Beltz. S. 79–93.

Oelschlägel, Dieter (2007): Strategiediskussionen in der Sozialen Arbeit und das Arbeitsprinzip Gemeinwesenarbeit. In: Hinte, Wolfgang/Lüttringhaus, Maria/Oelschlägel, Dieter: *Grundlagen und Standards der Gemeinwesenarbeit. Ein Reader zu Entwicklungslinien und Perspektiven*. 2. Aufl. Weinheim und München: Juventa. 57–77.

Olk, Thomas (1986): Jugend und Gesellschaft. Entwurf für einen Perspektivenwechsel in der sozialwissenschaftlichen Jugendforschung. In: Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.): *Interdisziplinäre Jugendforschung. Fragestellungen, Problemlagen, Neuorientierungen*. Weinheim und München: Juventa. 41–62.

Oerter, Rolf/Dreher, Eva (2008): Jugendalter. In: Oerter, Rolf/Montada, Leo (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie*. 6. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz. 271–332.

Oester, Kathrin (2008): ‚Fokussierte Ethnographie‘: Überlegungen zu den Kernansprüchen der Teilnehmenden Beobachtung. In: Hünersdorf, Bettina/Maeder, Christoph/Müller, Burkhard (Hrsg.): *Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Methodologische Reflexionen und empirische Annäherungen*. Weinheim und München: Juventa. 233–243.

O'Reilly, Tim (2005): *What Is Web 2.0. Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software*. Verfügbar unter: <http://oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html?page=5> [20.04.2014]

Ortmann, Norbert (1999): Nadelmethode. In: Deinet, Ulrich: *Sozialräumliche Jugendarbeit. Eine praxisbezogene Anleitung zur Konzeptentwicklung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit*. Opladen: Leske und Budrich. 76–78.

Oswald, Hans (2008): Sozialisation in Netzwerken Gleichaltriger. In: Hurrelmann, Klaus/Grundmann, Matthias/Walper, Sabine (Hrsg.): *Handbuch Sozialisationsforschung*. 7. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz. 321–332.

Otto, Hans-Uwe/Schrödter (2011): „Kompetenzen“ oder „Capabilities“ als Grundbegriffe einer kritischen Bildungsforschung und Bildungspolitik. In: Krüger, Heinz-Hermann/Rabe-Kleberg, Ursula/Kramer, Rolf-Torsten/Budde, Jürgen (Hrsg.): *Bildungsungleichheit*

- revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien. 163–183.
- Petersen, Kerstin (2002): Partizipation. In: Schröder, Wolfgang/Struck, Norbert/Wolff, Mechthild (Hrsg.): Handbuch Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim und München: Juventa. 909–924.
- Peuckert, Rüdiger (2007): Zur aktuellen Lage der Familie. In: Ecarius, Jutta (Hrsg.): Handbuch Familie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 36–56.
- Pförr, Petra/Kleiber, Dieter. (1998): Prävention und Gesundheitsförderung von Jugendlichen für Jugendliche – Theoretische Grundlage und Praxismodelle des peer involvement Ansatzes. Institut für Prävention und psychosoziale Gesundheitsförderung. Freie Universität Berlin.
- Podehl, Bernd (2008): Medienpädagogik in der NS-Zeit. In: Gross, Friederike von/Hugger, Kai-Uwe und Sander, Uwe (Hrsg.): Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 22–31.
- Poli, Daniel (2010). Digitale Jugendbildung am Beispiel der Kampagne watch your web. [http://www.jugendhilfeportal.de/index.php?id=8&tx_fkparticle_main\[action\]=show&tx_fkparticle_main\[controller\]=Article](http://www.jugendhilfeportal.de/index.php?id=8&tx_fkparticle_main[action]=show&tx_fkparticle_main[controller]=Article) [20.04.2014]
- Prenzel, Annedore (2006): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Prenzel, Annedore (1997): Perspektivität anerkennen – Zur Bedeutung von Praxisforschung in Erziehung und Erziehungswissenschaft. In: Friebertshäuser, Barbara/Prenzel, Annedore (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München: Juventa. 599–627.
- Prensky, Marc (2001): Digital Natives, Digital Immigrants. In: On the Horizon. Bradford: MCB University Press. Vol. 9. No. 5. Verfügbar unter: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> [20.04.2014]
- Pritzens, Tilmann (2011): Webwork als nützliche Ergänzung zur mobilen Jugendarbeit/Streetwork. In: merz. medien+erziehung. Zeitschrift für Medienpädagogik. 2011. Jg. 55. Heft 3. München. kopaed. 29–32.
- Rath, Matthias (2011): Medienerziehung – Statement zu einem Begriff. In: Moser, Heinz/Grell, Petra/Niesyto, Horst (Hrsg.) (2011): Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik. München: kopaed. 237–243.
- Rauschenbach, Thomas (2009): Zukunftschance Bildung. Familie, Jugendhilfe und Schule in neuer Allianz. Weinheim und München: Juventa.
- Rauschenbach, Thomas/Otto, Hans-Uwe (2008): Die neue Bildungsdebatte. Chance oder Risiko für die Kinder- und Jugendhilfe? In: Dies. (Hrsg.): Die andere Seite der Bildung. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 9–29.
- Rauschenbach, Thomas/Leu, Hans Rudolf/Lingenau, Sabine et al. (2004): Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter. Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht. Verfügbar unter: http://www.akjstat.tu-dortmund.de/fileadmin/Weiterfuehrende_Links/nonformale_und_informelle_bildung_kind_es_u_jugendalter.pdf [20.04.2014]

- Reutlinger, Christian (2012): Bildungslandschaften raumtheoretisch betrachtet. Verfügbar unter: <http://www.sozialraum.de/bildungslandschaften-raumtheoretisch-betrachtet.php> [20.04.2014]
- Reutlinger, Christian (2009): Erziehungswissenschaft. In: Günzel, Stephan (Hrsg.): Raumwissenschaften. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. 93–108.
- Reutlinger, Christian (2003): Jugend, Stadt und Raum. Sozialgeographische Grundlagen einer Sozialpädagogik des Jugendalters. Opladen Leske und Budrich.
- Reutlinger, Christian (2001): Unsichtbare Bewältigungskarten von Jugendlichen in gespaltenen Städten. Sozialpädagogik des Jugendraumes aus sozialgeographischer Perspektive. Eingereichte Dissertation an der Technischen Universität Dresden. Verfügbar unter: <http://www.qucosa.de/fileadmin/data/qucosa/documents/937/1014891521046-2341.pdf> [20.04.2014]
- Riege, Marlo/Schubert, Herbert (2002): Einleitung. Zur Analyse sozialer Räume. Ein interdisziplinärer Integrationsversuch. In: Dies. (Hrsg.): Sozialraumanalyse. Grundlagen-Methoden-Praxis. Opladen: Leske und Budrich. 7–58.
- Riegel, Christine (2012): Intersektionalität in der Sozialen Arbeit. In: Bütow, Birgit/Munsch, Chantal (Hrsg.): Soziale Arbeit und Geschlecht. Herausforderungen jenseits von Universalisierung und Essentialisierung. Münster: Westfälisches Dampfboot. 40–60.
- Riegel, Christine (2010): Intersektionalität als transdisziplinäres Projekt. Methodologische Perspektiven. In: Dies./Scherr, Albert/Stauber, Barbara: Transdisziplinäre Jugendforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 65–89.
- Ring, Sebastian (2011): „Meine verschiedenen Gesichter“. Geschlechtsbezogene Medienarbeit mit Jungen zum Thema Schönheit. In: Lauffer, Jürgen/Röllecke, Renate (Hrsg.): Gender und Medien. Schwerpunkt: Medienarbeit mit Jungen. Dieter-Baacke-Preis. Handbuch 6. München: kopaed. 59–63.
- Röll, Franz Josef (2011): Jugendkulturen heute. Aktuelle Methoden der aktiven Medienarbeit. In: Lauffer, Jürgen/Röllecke, Renate (Hrsg.): Gender und Medien. Schwerpunkt: Medienarbeit mit Jungen. Dieter-Baacke-Preis. Handbuch 6. München: kopaed. 87–93.
- Röll, Franz Josef (2009): Virtuelle und reale Räume. In: Deinet, Ulrich (Hrsg.): Methodenbuch Sozialraum. Lehrbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 267–279.
- Röll, Franz Josef (2006): Methoden der Medienpädagogik. In: Lauffer, Jürgen/Röllecke, Renate (Hrsg.): Methoden und Konzepte medienpädagogischer Projekte. Dieter-Baacke-Preis. Handbuch 1. Bielefeld: AJZ Verlag. 10–28.
- Röll, Franz Josef (2003): Pädagogik der Navigation. Selbstgesteuertes Lernen durch Neue Medien. München: kopaed.
- Röll, Franz Josef (1998): Mythen und Symbole in populären Medien. Der wahrnehmungsorientierte Ansatz in der Medienpädagogik. Frankfurt a.M.: Gemeinschaftswerk der Evangelischen Publizistik e.V. (GEP).
- Röll, Franz Josef (1984): Erfahrung durch Fotografie. Berlin mit der Kamera entdeckt. In: medien praktisch. Medienpädagogische Zeitschrift für die Praxis. Heft 3. Frankfurt a.M.: Gemeinschaftswerk der Evangelischen Publizistik e.V. (GEP). 57–59.
- Rosa, Hartmut (2005): Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

- Rösch, Eike/Demmler, Kathrin/Jäcklein-Kreis, Elisabeth/Albers-Heinemann (Hrsg.) (2012): Medienpädagogik Praxis Handbuch. Grundlagen, Anregungen und Konzept für aktive Medienarbeit. München: kopaed.
- Rössner, Lutz (1967): Offene Jugendbildung. München: Juventa.
- Rumpf, Hans-Jürgen (2013): Prävalenz der Internetabhängigkeit, Diagnostik und Risikoprofile. Kompaktbericht an das Bundesministerium für Gesundheit. Verfügbar unter: http://www.drogenbeauftragte.de/fileadmin/dateien-dba/DrogenundSucht/Computerspiele_Internetsucht/Downloads/PINTA-DIARI-2013-Kompaktbericht.pdf [20.04.2014]
- Rumpf, Hans-Jürgen/Meyer, Christian/Kreuzer, Anja/John, Ulrich (2011): Prävalenz der Internetabhängigkeit (PINTA). Bericht an das Bundesministerium für Gesundheit. Verfügbar unter: http://www.drogenbeauftragte.de/fileadmin/dateien-dba/DrogenundSucht/Computerspiele_Internetsucht/Downloads/PINTA-Bericht-Endfassung_280611.pdf [20.04.2014]
- Sander, Uwe/ Witte, Matthias D. (2011): Jugend. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 4. Aufl. München: Ernst Reinhardt. 658–668.
- Schalkhaußer, Sofie/Thomas, Franziska (2011): Lokale Bildungslandschaften in Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Verfügbar unter: http://www.dji.de/bibs/2011_06_08_Lokale_Bildungslandschaften_in_Kooperation_von_Jugendhilfe_und_Schule.pdf [20.04.2014]
- Schär, Clarissa (2013): Grenzenlose Möglichkeiten der Selbstdarstellung? Jugendliche Genderinszenierungen im Web 2.0. In: Bütow, Birgit/Kahl, Ramona/Stach, Anna (Hrsg.): Körper – Geschlecht – Affekt. Selbstinszenierungen und Bildungsprozesse in jugendlichen Sozialräumen. Wiesbaden: Springer VS. 99–114.
- Schefold, Werner (2007): Jugendarbeit. In: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V.: Fachlexikon der sozialen Arbeit. 6. Aufl. Baden-Baden: Nomos. 509–510.
- Schell, Fred (2009): Aktive Medienarbeit. In: Schorb/Bernd/Anfang, Günther/Demmler, Kathrin (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik - Praxis. München: kopaed. 9–13.
- Schell, Fred (2008): Aktive Medienarbeit im Zeitalter des partizipativen Netzes. In: merz. medien+erziehung. Zeitschrift für Medienpädagogik. 52. Jg. Nr. 2. Medienpädagogik 2.0?! München: kopaed. 9–12.
- Schell, Fred (2006): Handlungsorientierte medienpädagogische Praxis. In: merz. medien+erziehung. Zeitschrift für Medienpädagogik. 50. Jg. Nr. 5. 50 Jahre merz – 50 Jahre Medienpädagogik. München: kopaed. 38–48.
- Schell, Fred (1999): Aktive Medienarbeit mit Jugendlichen. Theorie und Praxis. München: kopaed.
- Scherr, Albert (2010): Subjektorientierte Jugendarbeit. Eine Einführung in die Grundlagen emanzipatorischer Jugendarbeit. Open-Access-Ausgabe des 1997 im Juventa-Verlag erschienenen, seit 2010 vergriffenen Buches. Verfügbar unter: <https://www.ph-freiburg.de/fileadmin/dateien/fakultaet3/sozialwissenschaft/sozio/scherr/SubjektorientierteJugendarbeit.pdf> [20.04.2012]
- Scherr, Albert (2008): Subjekt- und Identitätsbildung. In: Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 137–145.

- Scherr, Albert (2007): Subjektbildung in Anerkennungsverhältnissen. Über „soziale Subjektivität“ und „gegenseitige Anerkennung“ als pädagogische Grundbegriffe. In: Hafeneger, Benno/Henkenborg, Peter/Scherr, Albert (Hrsg.): Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder. 2. Aufl. Schwalbach/Ts.: WOCHENSCHAU. 26–44.
- Schilling, Johannes (2005): Didaktik/Methodik Sozialer Arbeit. Grundlagen und Konzepte. 4. Aufl. München und Basel: Reinhardt Verlag
- Schimank, Uwe (2012): Individualisierung der Lebensführung. Verfügbar unter <http://www.bpb.de/politik/grundfragen/deutsche-verhaeltnisse-eine-sozialkunde/137995/individualisierung-der-lebensfuehrung?p=all> [20.04.2014]
- Schlör, Katrin (2012): „Wo is’n dein papa? – Im skype, ne?“ Doing family und intergenerative Medienbildung im Kontext von Multilokalität. In: merz. medien+erziehung. Wissenschaft. Zeitschrift für Medienpädagogik. 56. Jg. Nr. 6. Medienhandeln in globalisierten und multilokalen Lebenswelten. München: kopaed.
- Schlottmann, Dörte/Thomsen, Maja (Hrsg.) (2001): Stadt-Land-Datenfluss. Aspekte kreativer Jugendmedienarbeit. Bielefeld: AJZ-Druck & Verlag. 54–117.
- Schmidt, Axel (2004): Doing peer-group. Die interaktive Konstitution jugendlicher Gruppenpraxis. Frankfurt a.M.: Peter Lang. Europäischer Verlag der Wissenschaften.
- Schmidt, Jan-Hinrik (2013): Social Media. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Schmidt, Jan (2009): Das neue Netz. Merkmale, Praktiken und Folgen des Web 2.0. Konstanz: UVK.
- Schmidt, Jan (2008): Was ist neu am Social Web? Soziologische und kommunikationswissenschaftliche Grundlagen. In: Zerfaß, Ansgar/Welker, Martin/Schmidt, Jan (Hrsg.): Kommunikation, Partizipation und Wirkungen im Social Web. Band 1: Grundlagen und Methoden: Von der Gesellschaft zum Individuum. Neue Schriften zur Online-Forschung, 2. Köln: Herbert von Halem. 18–40.
- Schmidt, Jan (2006): Weblogs. Eine kommunikations-soziologische Studie. Konstanz: UVK.
- Schmidt, Jan-Hinrik/Paus-Hasebrink, Ingrid/Hasebrink, Uwe (2009): Heranwachsen mit dem Social Web. Zur Rolle von Web 2.0-Angeboten im Alltag von Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Berlin: VISTAS. Verfügbar unter: <http://www.lfm-nrw.de/fileadmin/lfm-nrw/Forschung/LfM-Band-62.pdf> [20.04.2014]
- Schmidt, Ulrike (2005): LizzyNet - die virtuelle Gemeinschaft für Mädchen und junge Frauen von Schulen ans Netz e.V. In: Eble, Karin/Schumacher, Irene (Hrsg.): Mädchen mit Medien aktiv. Medienarbeit in der außerschulischen Bildung. München: kopaed. 95–104.
- Schmidt-Grunert, Marianne (2009): Soziale Arbeit mit Gruppen. Eine Einführung. 3. Aufl. Freiburg i. Brsg.: Lambertus.
- Schluchter, Jan-René (2010): Medienbildung mit Menschen mit Behinderung. München: kopaed.
- Schnurr, Stefan (2011): Partizipation. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 4. Aufl. München: Ernst Reinhardt. 1069–1078.
- Schobes, Andrea (2009): Unveröffentlichte Präsentation in der Stadtteilkonferenz Erbenheim.
- Schone, Reinhold (1995): Theorie-Praxis-Transfer in der Jugendhilfe. Sozialpädagogische Praxisforschung zwischen Analyse und Veränderung. Münster: VOTUM.

- Schorb, Bernd (2008): Handlungsorientierte Medienpädagogik. In: Gross, Friederike von/Hugger, Kai-Uwe und Sander, Uwe (Hrsg.): Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 75–86.
- Schröder, Richard (1995): Kinder reden mit! Beteiligung an Politik, Stadtplanung und -gestaltung. Weinheim und Basel: Beltz
- Schröer, Wolfgang (2004): Befreiung aus dem Moratorium? Zur Entgrenzung von Jugend. In: Lenz, Karl/Schefold, Werner/Schröer, Wolfgang: Entgrenzte Lebensbewältigung. Jugend, Geschlecht und Jugendhilfe. Weinheim und München: Juventa. 19–74.
- Schroer, Markus (2006). Selbstthematisierung. Von der (Er-) Findung des Selbst und der Suche nach Aufmerksamkeit. In: Burkart, Günter (Hrsg.): Die Ausweitung der Bekenntniskultur -neue Formen der Selbstthematisierung? Wiesbaden: VS Verlag. 41–72.
- Schroer, Markus (2002): Raumgrenzen in Bewegung. Zur Interpretation realer und virtueller Räume. In: Funken, Christiane/Löw, Martina (Hrsg.): Raum-Zeit-Medialität. Interdisziplinäre Studien zu neuen Kommunikationstechnologien. Opladen: Leske und Budrich. 217–236.
- Schulz, Marc (2008): Evaluation als praktische Haltung in der Kinder- und Jugendarbeit. In: Werner Lindner (Hrsg.): Kinder- und Jugendarbeit wirkt. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 281–293.
- Schumann, Michael (1998): Kernprobleme professionellen Handelns. Exemplarische Rekonstruktion einer Jugendarbeit vor Ort. In: Kiesel, Doron/Scherr, Albert/Thole, Werner (Hrsg.): Standortbestimmung Jugendarbeit. Theoretische Orientierungen und empirische Befunde. Schwalbach/Ts.: Wochenschau. 179–198.
- Schwarzer, Klaus (2009): Gender – Geschlechtssensible Medienarbeit. In: Schorb/Bernd/Anfang, Günther/Demmler, Kathrin (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik - Praxis. München: kopaed. 85–87.
- Schwarzer, Klaus (2005): Gender als Mainstreaming oder welche Farben haben die Gendernauts? Bausteine einer genderorientierten Medienarbeit. In: Anfang, Günther (Hrsg.): Von Jungen, Mädchen und Medien. Theorie und Praxis einer geschlechtsbewussten und -sensiblen Medienarbeit. München: kopaed. 61–68
- Schütze, Fritz (1992): Sozialarbeit als „bescheidene“ Profession. In: Dewe, Bernd/Ferchhoff, Wilfried/Olaf-Radtke, Frank (Hrsg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen: Leske und Budrich. 132–170.
- Sennett, Richard (1998): Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin: BvT Berliner Taschenbuch Verlag.
- Seitz, Daniel (2011): Geocaching. Mobile Spielformen als zeitgemäße Lern- und Erfahrungsräume. In: IJAB – Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e.V. (Hrsg.): jugend online. Herausforderungen für eine digitale Jugendbildung. Projektdokumentation 2006–2011. Meckenheim: DCM Druck Center. 67.
- Shiner, Michael (1999): Defining peer education. Journal of Adolescence, 22, 555–566.
- Siebert, Horst (2010): Methoden für die Bildungsarbeit. Leitfaden für aktivierendes Lernen. 4. Aufl. Bielefeld: Bertelsmann.
- Sommerfeld, Peter/Maier, Konrad (2003): Integrierte Praxisforschung als Theoriebildung und Praxisentwicklung. Reflexionen zur Kooperation von Wissenschaft und Praxis am Beispiel des Projekts »Quartiersaufbau Rieselfeld«. In: Otto, Hans-Uwe/Oelerich, Gertrud/Micheel, Heinz-Günter (Hrsg.): Empirische Forschung und Soziale Arbeit. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. München/Unterschleißheim: Luchterhand. 15–44.

- Specht, Walter (1987): Jugendkonflikte als Herausforderung für sozialpädagogisches Handeln. In: Specht, Walter (Hrsg.): Die gefährliche Straße. Jugendkonflikte und Stadtteilarbeit. Bielefeld: KT-Verlag. 19–32.
- Specht, Walter (1979): Jugendkriminalität und mobile Jugendarbeit. Ein stadtteilbezogenes Konzept von Street Work. Neuwied und Darmstadt: Hermann Luchterhand.
- Spiegel, Hiltrud von (2013): Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit. 5. Aufl. München, Basel: Ernst Reinhardt.
- Spiegel, Hiltrud von (2008): Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit. In: Kreft, Dieter/Mielenz, Ingrid (Hrsg.): Wörterbuch Soziale Arbeit. 6. Aufl. Weinheim und München: Juventa. 635–639.
- Spiegel, Hiltrud von (1997): Offene Arbeit mit Kindern - (k)ein Kinderspiel. Erklärungswissen und Hilfen zum methodischen Arbeiten. Münster: VOTUM.
- Stange, Waldemar (2007a): Was ist Partizipation? Definitionen, Systematisierungen. Baustein A 1.1. der Beteiligungsbausteine des Deutschen Kinderhilfswerkes e.V. Verfügbar unter: http://www.kinderpolitik.de/beteiligungsbausteine/pdf/a/Baustein_A_1_1.pdf [20.04.2014]
- Stange, Waldemar (2007b): Strategien und Grundformen der Partizipation. Überblick und Systematisierungsversuch. Baustein A 1.5. der Beteiligungsbausteine des Deutschen Kinderhilfswerkes e.V. Verfügbar unter: http://www.kinderpolitik.de/images/downloads/Beteiligungsbausteine/a/Baustein_A_1_5.pdf [20.04.2014]
- Stange, Waldemar/Tiemann, Dieter (1999): Alltagsdemokratie und Partizipation: Kinder vertreten ihre Interessen in Kindertagesstätte, Schule, Jugendarbeit und Kommune. In: Glinka, Hans-Jürgen/Neuberger, Christa/Schorn, Brigitte Stange, Waldemar/Tiemann, Dieter (Hrsg.): Kulturelle und politische Partizipation von Kindern. Interessenvertretung und Kulturarbeit für und durch Kinder. München: DJI und Opladen: Leske und Budrich.
- Staub-Bernasconi, Silvia (2013): Der Professionalisierungsdiskurs zur Sozialen Arbeit (SA/SP) im deutschsprachigen Kontext im Spiegel internationaler Ausbildungsstandards. In: Becker-Lenz, Roland/Busse, Stefan/Ehlert, Gudrun/Müller-Hermann, Silke (Hrsg.): Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien. 23–48.
- Staub-Bernasconi, Silvia (2005): Soziale Arbeit und soziale Probleme. Eine disziplin- und professionsbezogene Bestimmung. In: Thole, Werner (Hrsg.) (2005): Grundriss der Sozialen Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 245–258.
- Steffan, Werner (2008): Straßensozialarbeit/Streetwork. In: Kreft, Dieter/Mielenz, Ingrid (Hrsg.): Wörterbuch Soziale Arbeit. 6. Aufl. Weinheim und München: Juventa. 940–941.
- Steffan, Werner (2007a): Mobile Jugendarbeit. In: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V.: Fachlexikon der sozialen Arbeit. 6. Aufl. Baden-Baden: Nomos. 658.
- Steffan, Werner (2007b): Streetwork. In: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V.: Fachlexikon der sozialen Arbeit. 6. Aufl. Baden-Baden: Nomos. 948–949.
- Stolzenburg, Elke (2009): Mädchenarbeit. In: Schorb/Bernd/Anfang, Günther/Demmler, Kathrin (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik - Praxis. München: kopaed. 176–178.
- Stövesand, Sabine/Stoik, Christoph (2013): Gemeinwesenarbeit als Konzept Sozialer Arbeit – eine Einleitung. In: Dies./Troxler, Ueli (Hrsg.): Handbuch Gemeinwesenarbeit. Traditionen und Positionen, Konzepte und Methoden. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich. 14–36.

- Stolz, Heinz-Jürgen (2012): Bildung neu denken! Kritische Anmerkungen zu aktuellen Ansätzen lokaler Bildungslandschaften und mögliche Alternativen. In: Bleckmann, Peter/Schmidt, Volker (Hrsg.): Bildungslandschaften. Mehr Chancen für alle. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien. 21–31.
- Stolz, Heinz-Jürgen (2006): Dezentrierte Ganztagsbildung: Diskurskritische Anmerkungen zu einer aktuellen Debatte. In: Otto, Hans-Uwe/ Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Zeitgemäße Bildung. Herausforderung für Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik. München: Ernst Reinhardt. 114–130.
- Stolz, Heinz-Jürgen/Arnoldt, Bettina (2007): Ansätze zur empirischen Rekonstruktion von Bildungsprozessen im Zusammenwirken von Jugendhilfe und Schule. In: Bettmer, Franz/Maykus, Stephan/Prüß, Franz/Richter, André (Hrsg.): Ganztagsschule als Forschungsfeld. Theoretische Klärungen, Forschungsdesigns und Konsequenzen für die Praxisentwicklung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 213–235.
- Straus, Florian/Höfer, Renate (1997): Entwicklungslinien alltäglicher Identitätsarbeit. In: Keupp, Heiner/Höfer, Renate (Hrsg.): Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. 270–303.
- Strauss, Anselm/Corbin, Juliet (1996): Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz.
- Struckmeyer, Kati/Kupser, Thomas (2011): Ohrenblick mal! Der Handyclick-Wettbewerb für Jugendliche. In: IJAB – Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e.V. (Hrsg.): jugend online. Herausforderungen für eine digitale Jugendbildung. Projektdokumentation 2006–2011. Meckenheim: DCM Druck Center. 66.
- Sturm, Gabriele (2010): Forschungsmethodologie: Vorüberlegungen für eine Evaluation feministischer (Sozial-)Forschung. In: Becker, Ruth/Kortendiek, Beate (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 400–408
- Sturm, Gabriele (2002): Der virtuelle Raum als Double - oder: Zur Persistenz hierarchischer Gesellschaftsstruktur im Netz. In: Funken, Christiane/Löw, Martina (Hrsg.): Raum-Zeit-Medialität. Interdisziplinäre Studien zu neuen Kommunikationstechnologien. Opladen: Leske und Budrich. 237–254.
- Sturzenhecker, Benedikt (2008a): Zum Bildungsanspruch von Jugendarbeit. In: Rauschenbach, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Die andere Seite der Bildung. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 147–165.
- Sturzenhecker, Benedikt (2008b): Demokratiebildung in der Jugendarbeit. In: Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 704–713.
- Sturzenhecker, Benedikt (2007): Partizipation in der Offenen Jugendarbeit. Kritik der Praxis, Essentials und Konzeptelemente. Baustein C 3.1. der Beteiligungsbausteine des Deutschen Kinderhilfswerkes e.V. Verfügbar unter: http://www.kinderpolitik.de/images/downloads/Beteiligungsbausteine/c/Baustein_C_3_1.pdf [20.04.2014]
- Tapscott, Don/Williams, Anthony D. (2007): Wikinomics. Die Revolution im Netz. München: Carl Hanser.
- Terhart, Ewald (1997): Entwicklung und Situation des qualitativen Forschungsansatzes in der Erziehungswissenschaft. In: Friebertshäuser, Barbara/Prenzel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München: Juventa. 27–42

- Theunert, Helga (2005): Geschlecht und Medien – Der Umgang von Jungen und Mädchen mit Medien. In: Anfang, Günther (Hrsg.): Von Jungen, Mädchen und Medien. Theorie und Praxis einer geschlechtsbewussten und -sensiblen Medienarbeit. München: kopaed. 11–22.
- Thiersch, Hans (2011): Bildung. In: Otto, Hans-Uwe/Ders. (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 4. Aufl. München: Ernst Reinhardt. 162–173.
- Thiersch, Hans (1992): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel. Weinheim und München: Juventa.
- Thiersch, Hans/Grunwald, Klaus/Köngeter, Stefan (2005): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. In: Thole, Werner (Hrsg.) (2005): Grundriss der Sozialen Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 161–178.
- Thole, Werner (2010): Kinder- und Jugendarbeit. In: Bock, Karin/Miethe, Ingrid (Hrsg.): Handbuch Qualitative Methoden in der Sozialen Arbeit. Opladen und Farmington Hills: Barbara Budrich. 457–465.
- Thole, Werner (2005): Soziale Arbeit als Profession und Disziplin. Das sozialpädagogische Projekt in Praxis, Theorie, Forschung und Ausbildung - Versuch einer Standortbestimmung. In: Ders. (Hrsg.): Grundriss der Sozialen Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 13–60.
- Thole, Werner (2000): Kinder- und Jugendarbeit. Eine Einführung. Weinheim und München: Juventa.
- Thole, Werner/Cloos, Peter/Köngeter, Stefan/Müller, Burkhard (2011): Ethnographie der Performativität pädagogischen Handelns. Zu den Möglichkeiten, die Konstitutionsbedingungen sozialpädagogischer Handlungsfelder zu erkunden. In: Oelerich, Gertrud/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Empirische Forschung und Soziale Arbeit. Ein Studienbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien. 115–136.
- Thole, Werner/Küster-Schapfl, Ernst-Uwe (1997): Sozialpädagogische Profis. Beruflicher Habitus, Wissen und Können von PädagogInnen in der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit. Opladen: Leske und Budrich.
- Tillmann, Angela (2008): Identitätsspielraum Internet. Lernprozesse und Selbstbildungspraktiken von Mädchen und jungen Frauen in der virtuellen Welt. Weinheim, München: Juventa.
- Tillmann, Angela (2006): Doing Identity: Selbsterzählung und Selbstinszenierung in virtuellen Räumen. In: Dies./Vollbrecht, Ralf (Hrsg.): Abenteuer Cyberspace. Jugendliche in virtuellen Welten. Frankfurt a.M.: Peter Lang. Europäischer Verlag der Wissenschaften. 33–50.
- Tully, Claus (2009): Die Gestaltung von Raumbezügen im modernen Jugendalltag. Eine Einleitung. In: Ders. (Hrsg.): Multilokalität und Vernetzung. Beiträge zur technikbasierten Gestaltung jugendlicher Sozialräume. Weinheim und München: Juventa. 9–26.
- Tulodziecki, Gerhard/Herzig, Bardo (2004): Mediendidaktik. Handbuch Medienpädagogik. Band 2. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Tulodziecki, Gerhard/Herzig, Bardo/Blömke, Sigrid (2009): Gestaltung von Unterricht. Eine Einführung in die Didaktik. 2. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt UTB.
- Tulodziecki, Gerhard (1997): Medien in Erziehung und Bildung. Grundlagen und Beispiele einer handlungs- und entwicklungsorientierten Medienpädagogik. 3. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Unger, Hella von (2014). Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis. Wiesbaden: Springer VS.
- Villa, Paula-Irene (2010): (De)Konstruktion und Diskurs-Genealogie: Zur Position und Rezeption von Judith Butler. In: Becker, Ruth/Kortendiek, Beate (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 146–157.
- Vilmar, Fritz (1983): Partizipation. In: Mickel, Wolfgang W. (Hrsg.): Handlexikon zur Politikwissenschaft. München: Franz Ehrenwirth. 339–344.
- Vogel, Peter (2008): Bildung, Lernen, Erziehung, Sozialisation. In: Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 118–127.
- Voigt-Kehlenbeck, Corinna (2001): ... und was heißt das für die Praxis? Über den Übergang von einer geschlechterdifferenzierenden zu einer geschlechterreflektierenden Pädagogik. In: Fritzsche, Bettina/Hartmann, Jutta/Schmidt Andrea/Tervooren, Anja (Hrsg.): Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven. Opladen: Leske und Budrich. 237–268.
- Wagner, Ulrike (Hrsg.) (2008): Medienhandeln in Hauptschulumlieus. Mediale Interaktion und Produktion als Bildungsressource. München: kopaed.
- Wagner, Ulrike/Brüggen, Niels (Hrsg.) (2013): Teilen, vernetzen, liken. Jugend zwischen Eigensinn und Anpassung im Social Web. 5. Konvergenzstudie im Auftrag der Bayerischen Landeszentrale für neue Medien (BLM). Baden-Baden: Nomos.
- Wagner, Ulrike/Brüggen, Niels/Gerlicher, Peter/Schemmerling, Mareike (2012): Wo der Spaß aufhört ... Jugendliche und ihre Perspektive auf Konflikte in Sozialen Netzwerkdiensten. Teilstudie im Rahmen der Untersuchung „Das Internet als Rezeptions- und Präsentationsplattform für Jugendliche“ im Auftrag der Bayerischen Landeszentrale für neue Medien (BLM). Verfügbar unter: http://www.jff.de/dateien/JFF-Bericht_Online-Konflikte.pdf [20.04.2014]
- Wagner, Ulrike/Brüggen, Niels/Gebel, Christa (2009): Web 2.0 als Rahmen für Selbstdarstellung und Vernetzung Jugendlicher. Analyse jugendnaher Plattformen und ausgewählter Selbstdarstellungen von 14- bis 20-Jährigen. Erster Teil der Studie „Das Internet als Rezeptions- und Präsentationsplattform für Jugendliche“ im Auftrag der Bayerischen Landeszentrale für neue Medien (BLM). Verfügbar unter: http://www.jff.de/dateien/Bericht_Web_2.0_Selbstdarstellungen_JFF_2009.pdf [20.04.2014]
- Waldmann, Alexandra (2003): «Dr. Make Love» – Ein Peer-Education-Projekt im Bereich der Sexualaufklärung und Aids-Prävention. In: Nörber, Martin: Peer Education. Bildung und Erziehung von Gleichaltrigen durch Gleichaltrige. Weinheim, Basel, Berlin: Verlagsgruppe Beltz. 166–176.
- Werlen, Benno/Reutlinger, Christian (2005): Sozialgeographie. In: Kessl, Fabian/Reutlinger, Christian/Maurer, Susanne/Frey, Oliver (Hrsg.): Handbuch Sozialraum. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 49–66.
- Welling, Stefan (2008): Computerpraxis Jugendlicher und medienpädagogisches Handeln. München: kopaed.
- Wensierski, Hans-Jürgen von (2011): Medien und Soziale Arbeit. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 4. Aufl. München: Ernst Reinhardt. 919–930.

Wensierski, Hans-Jürgen von (2003): Rekonstruktive Sozialpädagogik im intermediären Feld eines Wissenschaft-Praxis-Diskurses. Das Beispiel Praxisforschung. In: Schweppe, Cornelia (Hrsg.): Qualitative Forschung in der Sozialpädagogik. Opladen: Leske und Budrich. 67–90.

Wenzel, Hartmut (2011): Chancengleichheit in der Schule – eine nicht abgeholte Forderung. In: Krüger, Heinz-Hermann/Rabe-Kleberg, Ursula/Kramer, Rolf-Torsten/Budde, Jürgen (Hrsg.): Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien. 57–67.

West, Candace/Zimmermann, Don (1987): Doing Gender. In: Gender and Society, Vol 1. No.2. 125-151. Verfügbar unter: <http://www.jstor.org/stable/189945> [20.04.2014]

Wiemken, Jens (2005): HARDLINER – eine pädagogische Handlungsmöglichkeit im Umgang mit Gewaltspielen in der Arbeit mit Jungen. In: Anfang, Günther (Hrsg.): Von Jungen, Mädchen und Medien. Theorie und Praxis einer geschlechtsbewussten und -ensiblen Medienarbeit. München: kopaed. 55–60

Wiezorek, Christine/Merten, Roland (2008): Soziale Ungleichheit. In: Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. 71–78.

Willard, Nancy E. (2007): Cyberbullying and Cyberthreads. Champaign, Illinois: Research Press.

Winker, Gabriele/Degele, Nina (2009): Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. Bielefeld: transcript.

Witzke, Margrit (2004): Identität, Selbstaussdruck und Jugendkultur. Eigenproduzierte Videos Jugendlicher im Vergleich mit ihren Selbstaussagen. Ein Beitrag zur Jugend(kultur)forschung. München: kopaed.

Wolf, Karsten D. (2013): Video-Tutorials und Erklärvideos als Gegenstand, Methode und Ziel der Medienbildung. Vortrag im Rahmen der Fachtagung Filmbildung im Wandel Samstag, 5. Oktober 2013, 9:00–10:30, Panel 4: Ansätze und Methoden der Filmbildung.

Zacharias, Wolfgang (2008): Medien (Medienkompetenz, Medienpädagogik, Multimediabildung). In: Kreft, Dieter/Mielenz, Ingrid (Hrsg.): Wörterbuch Soziale Arbeit. 6. Aufl. Weinheim und München: Juventa. 584–588.

Zacharias, Wolfgang (2001): Alles ist ästhetisch – irgendwie und sowieso. Plädoyer für die Bedeutung der ästhetischen Dimension der Medien. In: merz. medien+erziehung. Zeitschrift für Medienpädagogik. 45. Jg. Nr. 3. Wahrnehmung. Ästhetik. Pädagogik. München: kopaed. 147–156.

Zacharias, Wolfgang (1997): Zwischen Sinnenreich und Cyberspace. Eine Herausforderung an die kulturelle Bildung. In: Ders. (Hrsg.): Im Labyrinth der Möglichkeiten. Die Multimedia-Herausforderung – kulturpädagogisch. Schriftenreihe der Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung. Band 42. Remscheid 11–21.

Zeiger, Helga (1983): Die viele Räume der Kinder. Zum Wandel räumlicher Lebensbedingungen seit 1945. In: Preuss-Lausitz, Ulf et al. (Hrsg.): Kriegskinder. Konsumkinder. Krisenkinder. Zur Sozialisationsgeschichte seit dem Zweiten Weltkrieg. Weinheim und Basel: Beltz. 176–195.

Zentrum Eigenständige Jugendpolitik (ZEJ) (Hrsg.) (2013): Zur Förderung demokratischer Partizipation junger Menschen. Empfehlungen der Expertinnen- und Expertengruppe des Zentrums Eigenständige Jugendpolitik. Berlin: Zentrum Eigenständige Jugendpolitik.

Zinnecker, Jürgen (2000a): Soziale Welten von Schülern und Schülerinnen. Über populäre, pädagogische und szientifische Ethnographie. In: Zeitschrift für Pädagogik. Heft 5. 46. Jg. 667–690.

Zinnecker, Jürgen (2000b): Pädagogische Ethnographie. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Heft 3. 3. Jg. 381–400.

Zinnecker, Jürgen (1991): Jugend als Bildungsmoratorium. Zur Theorie des Wandels der Jugendphase in west- und osteuropäischen Gesellschaften. In: Melzer, Wolfgang/Heitmeyer, Wilhelm/Liegle, Ludwig/Zinnecker, Jürgen (Hrsg.): Osteuropäische Jugend im Wandel. Ergebnisse vergleichender Jugendforschung in der Sowjetunion, Polen, Ungarn und der ehemaligen DDR. Weinheim und München: Juventa. 9–24.

Zinser, Claudia (2005): Partizipation erproben und Lebenswelten gestalten. In: Deinet, Ulrich/Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 157–166.

Verzeichnis über den Anhang auf DVD

Anhang 01, Kap. 2.1: 13:	Ausschreibung und Programminhalte der Fachtagung „Jugendportale 2.0 – Medienkompetenz und Information durch Partizipation“
Anhang 02, Kap. 2.2: 15:	Kurzexposé Dissertationsvorhaben
Anhang 03, Kap. 2.3: 17:	Fragebogen
Anhang 04, Kap. 2.3: 19:	Beobachtungsleitfaden
Anhang 05, Kap. 2.3: 20:	teilnehmendes Beobachtungsprotokoll während der Vorstudie im Main-Taunus-Kreis
Anhang 06, Kap. 7.1.2: 171:	Original-Kurzkonzept des Praxisforschungsprojekts „medien-street-art“
Anhang 07, Kap. 7.2.1: 207:	Projektauftrag des Praxisforschungsprojekts „WI4YOU“
Anhang 08, Kap. 7.3.3: 244:	Original-Kurzkonzept des Praxisforschungsprojekts „Das Event“
Anhang 09, Kap. 7.4.2: 281:	Original-Kurzkonzept des Praxisforschungsprojekts „Ich, das Leben & die Liebe“
Anhang 10, Kap. 7.5.2: 299:	Kurzkonzept des Praxisforschungsprojekts „Web 2.0 Guides“
Anhang 11, Kap. 7.5.3: 303:	Zertifikate der medienpädagogischen Peer Educatoren aus dem Praxisforschungsprojekt „Web 2.0 Guides“
Anhang 12, Kap. 7.5.3: 303:	Memo über den weiteren Projektverlauf des Praxisforschungsprojekts „Web 2.0 Guides“
Anhang 13, Kap. 7.5.4: 313:	30 Aussagen der „Babble-net!-Box“-Station
Anhang 14, Kap. 7.5.4: 315:	Wissensquiz: Frage Nr. 9
Anhang 15, Kap. 7.5.4: 322:	„Nimm2“-Karten und Frage Nr. 14
Anhang 16, Kap. 7.5.5.2: 327:	Rollenkarte eines Zeugen in der „Gerichtsshow“
Anhang 17, Kap. 7.5.5.2: 328:	Rollenkarten des Publikums aus der „Talkshow“
Anhang 18, Kap. 7.5.5.6: 339:	Flyer der Jugendlichen aus dem Projekt „Web 2.0 Guides“
Anhang 19	Ordner mit den teilnehmenden Beobachtungsprotokollen
Anhang 20	Ordner mit den Einzel- und Gruppengesprächen
Anhang 21	Ordner mit den medialen Eigenproduktionen

Lebenslauf

Verena Ketter

Geburtsdatum: 21.08.1974

Geburtsort: Gießen

Nationalität: deutsch

seit 03/2015

Vertretungsprofessorin (100%) für das Fachgebiet „Digitale Medien in der Sozialen Arbeit“ am Fachbereich Sozialwesen der Hochschule RheinMain, Wiesbaden

02/2014-02/2015

Vertretungsprofessorin (100%) für das Fachgebiet „Sozialraum und lebensweltorientierte Soziale Arbeit“ am Fachbereich Sozialwesen der Hochschule RheinMain, Wiesbaden

03/2013-01/2014

Vertretungsprofessorin (50%) für das Fachgebiet „Methoden der Sozialen Arbeit, insbesondere im Bereich Medienpädagogik, Projekt und Praxisbegleitung“ am Fachbereich Sozialwesen der Hochschule RheinMain, Wiesbaden

01/2008 - 02/2013

Medienpädagogin im Amt für Soziale Arbeit Wiesbaden, Abteilung Jugendarbeit „wi&you“, Sachgebiet „Bilden, Beteiligen, Kinder- und Jugendkultur“

2007-2014

Dissertation an der Pädagogischen Hochschule mit dem Titel „Jugendarbeit im Kontext von Web 2.0 - eine medienpädagogische Praxisforschungsstudie“, eingereicht am 05.05.2014

2003-2006

weiterbildender Masterstudiengang FESTUM (Fernstudium Medien) an der FernUniversität Hagen, Master of Arts in Media Education,
Thema der Masterarbeit: „Weblogs als Methode des E-Learnings in der Kinder- und Jugendarbeit – Grundlagen, sowie Entwicklung und Umsetzung eines Medienprojekts“

08/1999-12/2007

Jugendbildungsreferentin im Jugendbildungswerk Main-Taunus-Kreis

02/1999-07/1999

Medienpädagogin im Haus der Jugend in Mainz

1994-1999

Studium Diplom-Sozialpädagogik/Sozialarbeit an der Fachhochschule Wiesbaden, mit einem sechsmonatigen Auslandsaufenthalt in San Francisco: pädagogisches Praktikum in einer niedrigschwelligen Drogeneinrichtung, „The Ozanam Center“; Thema der Diplomarbeit „Connected – verNETzte Pädagogik“

1994

Allgemeine Hochschulreife an der Liebigschule Gießen, Gesamtschule mit gymnasialer Oberstufe